

JOSÉLIA RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E AS CATEGORIAS DE ARGUMENTOS NO
TEXTO ESCOLAR NOS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**CURITIBA
2012**

JOSÉLIA RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E AS CATEGORIAS DE ARGUMENTOS NO
TEXTO ESCOLAR NOS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutora em
Linguística, Curso de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos, Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade
Federal do Paraná.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Wachowicz.

**CURITIBA
2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

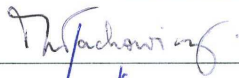

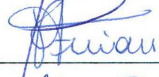
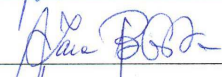

PARECER

Defesa de tese da doutoranda JOSÉLIA RIBEIRO para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

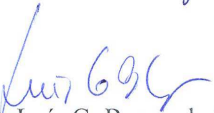
As abaixo assinadas TERESA CRISTINA WACHOWICZ, MÁRCIA CRISTINA CORRÊA, ROSSANA FINAU, IARA BEMQUERER COSTA e LÍGIA NEGRI argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E AS CATEGORIAS DE ARGUMENTOS NO TEXTO ESCOLAR NOS NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
TERESA CRISTINA WACHOWICZ		Ap.
MÁRCIA CRISTINA CORRÊA		Aprovada
ROSSANA FINAU		Aprovada
IARA BEMQUERER COSTA		Aprovada
LÍGIA NEGRI		Aprovada

Curitiba, 28 de maio de 2012.


Prof. Dr. Luís G. Bueno de Camargo
Coordenador

DEDICATÓRIA

“Aquele que escreve precisa ter em mente, a cada traço, as paredes de vidro dos aquários; as paredes de concreto dos poços; as paredes de pedra das cavernas; as paredes de eucatex das escolas. Os limites concretos e estruturais em que sua pena e a sua tinta se movem. Para desfazer a arrogância. Para escrever com carinho. Para escrever não apenas se impondo, mas sempre descobrindo. Sempre se espantando com o que descobre e entende, e faz entender e descobrir a outros. Para trocar palavras esforçadas por olhares atentos e amáveis de leitores.”

Gustavo Bernardo

Dedico este trabalho a meus alunos, os quais contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste estudo. Eles constituem a razão do meu esforço no sentido de melhorar minha prática no ensino da Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja luz divina me envolve em todos os momentos da minha vida;

À minha família, que sempre me incentivou e apoiou, especialmente à minha mãe, Madalena, que nunca duvida da capacidade de seus filhos;

À professora Teresa Cristina Wachowicz, minha orientadora e amiga, pela confiança em mim depositada, pela dedicação, pelo companheirismo;

À professora e amiga Iara Bemquerer Costa, pela dedicação, competência e seriedade;

À professora e amiga Maria José Foltran, por sempre acreditar em mim;

À professora e amiga Lígia Negri, pelo companheirismo, pelas ótimas “dicas”;

À professora e amiga Cláudia Mendes Campos, pelo companheirismo e disponibilidade;

Às professoras Rossana Finau e Márcia C. Corrêa, pela gentileza e comprometimento ao avaliarem esta tese;

Aos amigos queridos, os quais conheci durante meu percurso no Doutorado e com os quais dividi minhas inquietações, Mírian Schröder, Daniela Zimmermann, Fábio Gusmão, Luciana Pereira, Clóris Torquato e Ângela Gusso;

À professora e amiga Thaís Kusma, pelas “dicas” preciosíssimas;

Ao professor e amigo Marlon Sanches, pela disponibilidade e apoio;

Aos amigos e colegas do Colégio Pe. João Bagozzi, onde leciono há 25 anos, pela contribuição a esta tese, pela disponibilidade, pela força;

Enfim, a todos que, de forma significativa, contribuíram para que eu pudesse concretizar este trabalho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Por meio da análise de 220 textos produzidos por alunos dos ensinos fundamental I, II e médio (do 2º ano do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio), observo como se concretizam, nesses textos, a sequência argumentativa prototípica postulada por Adam e as categorias argumentativas elencadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Minha tese é a de que a estrutura ampliada da sequência argumentativa (ou seja, com lugar para a contra-argumentação) e as categorias argumentativas quase-lógicas só se efetivam espontaneamente nos textos escritos dos indivíduos a partir de seu amadurecimento cognitivo, pois essas abstrações exigiriam uma elaboração cognitiva mais sofisticada por parte daquele que argumenta. Isso não significa que indivíduos de faixas etárias mais baixas e menos amadurecidos cognitivamente não argumentem, pelo contrário, uma criança argumenta desde que começa a falar, porém esta só atinge níveis mais sofisticados de argumentação, principalmente na escrita, depois que passa por vários processos em seu desenvolvimento mental. Para relacionar o nível de complexidade argumentativa (sequência e categorias argumentativas) nos textos escritos com o desenvolvimento cognitivo dos informantes, tomo por referência os estágios de desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget em seus estudos sobre a Epistemologia Genética. Também, neste trabalho, analiso alguns aspectos linguísticos e discursivos pertinentes ao texto argumentativo, aspectos, como Jean-Michel Adam declarou, serem inerentes ao estudo da Linguística Textual.

Palavras-chave: sequência argumentativa, categorias argumentativas, estágios de desenvolvimento cognitivo, texto escrito escolar, ensino fundamental, ensino médio.

ABSTRACT

Analyzing 220 texts produced by students from elementary school and high school (from the 2nd grade of elementary school to the 3rd grade of high school), I observe how the prototypic argumentative sequence of Adam and argumentative categories of Perelman and Olbrechts-Tyteca are used by students in their texts. My thesis is that the increased structure of argumentative sequence (that is to say, using counterarguments) and quasi-logical argumentative categories are used spontaneously by students in their written texts when their cognitive capacities are developed since these abstractions need a higher cognitive labor. It doesn't mean that children in their earlier ages don't argue, on the contrary, children argue since they start to speak, but they reach more sophisticated argumentative levels in written texts after they pass through many processes in their mental development. To relate the level of argumentative complexity (sequence and argumentative categories) in written texts to the pupils' cognitive development, I use Piaget's cognitive development stages based on his researches in Genetics Epistemology. Also, in this research, I analyze some linguistic and discursive aspects related to the argumentative texts. Jean-Michel Adam predicated these aspects as intrinsic to the Textual Linguistics studies.

Key-words: argumentative sequences, argumentative categories, stages of cognitive development, scholar written text, elementary school, high school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/TABELAS

Diagrama 1: As sequências que permeiam os gêneros textuais, segundo Adam.....	31
Diagrama 2: A argumentação e sua relação com o auditório.....	68
Diagrama 3: Mapa conceitual da Epistemologia Genética de Piaget.....	83
Esquema 1: Níveis ou planos da análise de discurso e textual.....	31
Esquema 2: Esquema prototípico da sequência narrativa.....	36
Esquema 3: Sequência descritiva prototípica.....	38
Esquema 4: Sequência explicativa prototípica.....	40
Esquema 5: Esquema simplificado de uma sequência argumentativa.....	42
Esquema 6: Esquema ampliado da sequência argumentativa prototípica.....	43
Esquema 7: Sequência prototípica dialogal.....	47
Esquema 8: Esquema básico da estrutura argumentativa.....	61
Esquema 9: Esquema da estrutura argumentativa básica.....	62
Esquema 10: Esquema argumentativo ampliado.....	62
Esquema 11: Exemplo do esquema argumentativo ampliado.....	63
Quadro 1: Tipos de sequências, efeitos pretendidos e fases.....	28
Quadro 2: As sequências prototípicas de base e gêneros textuais.....	48
Quadro 3: Características da retórica e da lógica formal.....	60
Quadro 4: As categorias de argumentos.....	75
Quadro 5: Os gêneros argumentativos de acordo com os ciclos escolares.....	112
Quadro 6: Fases dos ensinos fundamental e médio.....	120
Quadro 7: As fases de desenvolvimento postuladas por Piaget.....	165
Tabela 1: Textos obtidos para a formação do <i>corpus</i> em cada ano/série.....	118
Tabela 2: As proposições argumentativas no ensino fundamental I.....	138
Tabela 3: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino fundamental I.....	140
Tabela 4: As proposições argumentativas no ensino fundamental II.....	149
Tabela 5: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino fundamental II.....	153
Tabela 6: As proposições argumentativas no ensino médio.....	158
Tabela 7: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino médio.....	161
Tabela 8: Relação geral da ocorrência das proposições argumentativas nos textos do <i>corpus</i>	182
Tabela 9: Relação geral da ocorrência de categorias argumentativas nos textos do <i>corpus</i>	183

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 Gêneros, tipos e sequências textuais	13
1.0 Introdução do capítulo	13
1.1 Os gêneros textuais	13
1.2 O gênero como objeto de ensino.....	15
1.3 A concepção bakhtiniana de gênero.....	18
1.4 Gênero é instrumento.....	21
1.5 Gêneros textuais x tipos textuais.....	25
1.6 A concepção de sequência textual de Jean-Michel Adam.....	28
1.6.1 As sequências textuais de Jean-Michel Adam.....	34
1.6.1.1 A sequência narrativa.....	35
1.6.1.2 A sequência descritiva.....	37
1.6.1.3 A sequência explicativa.....	40
1.6.1.4 A sequência argumentativa.....	42
1.6.1.5 A sequência dialogal.....	46
1.7 Considerações.....	49
2 Argumentação: a nova retórica e as categorias argumentativas.....	50
2.0 Introdução do capítulo.....	50
2.1 Argumentação no texto dissertativo escolar.....	51
2.2 A retórica clássica de Aristóteles.....	56
2.3 O modelo argumentativo de Toulmin.....	60
2.4 A nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca.....	64
2.4.1 As técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca.....	70
2.5 A epistemologia genética piagetinana.....	76
2.6 A criança argumenta?.....	84
2.7 Considerações.....	91
3 A argumentação no texto escolar: trabalhos e pesquisas.....	92
3.0 Introdução do capítulo.....	92
3.1 Procedimentos metodológicos: reflexões.....	92
3.2 Coirier e Golder: aquisição e desenvolvimento das estruturas argumentativas	94

3.3 Pinheiro e Leitão: a consciência da estrutura argumentativa.....	98
3.4 Joaquim Dolz: a sequência didática.....	103
3.5 A metodologia que dá base a esta pesquisa.....	113
3.6 Considerações.....	118
4. Análise do corpus: a sequência argumentativa e as categorias argumentativas.....	120
4.0 Introdução do capítulo	120
4.1 Análise do corpus: a sequência argumentativa e as categorias argumentativas.....	121
4.2 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos dos ensinos fundamental I, II e médio.....	125
4.2.1 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino fundamental I.....	125
4.2.2 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino fundamental II.....	141
4.2.3 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino médio.....	153
4.3 O esquema argumentativo, as categorias argumentativas e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.....	162
4.3.1 O esquema argumentativo nos textos escritos tendo por referência o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.....	162
4.3.2 As categorias argumentativas nos textos escritos de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.....	166
4.4 Aspectos linguísticos e discursivos do texto: o que revela a análise dos textos desta pesquisa?.....	169
4.5 Considerações.....	179
5 Considerações finais.....	180
5.0 Introdução.....	180
5.1 Metodologia adotada.....	180
5.2 Os dados e os resultados.....	181
5.3 Considerações.....	184
Referências bibliográficas.....	186
Anexos.....	190

INTRODUÇÃO

“Através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidades e desenvolvido maduramente.”

Charles Bazerman

A presente tese de doutorado nasceu dos problemas que enfrentei e enfrento em minha prática, em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio, há 26 anos. Pela minha experiência com a produção de texto na escola, observo que ainda há muito a ser feito para que desenvolvamos um trabalho que traga resultados expressivos. Não podemos mais somente apontar falhas, discutir problemas e dificuldades, necessita-se de estudos voltados ao desenvolvimento da competência linguística de nossos alunos, por isso meu interesse em desenvolver a pesquisa que agora exponho.

Para desenvolver este trabalho, obtive um *corpus* de 759 textos produzidos por alunos dos ensinos fundamental e médio do Colégio Pe. João Bagozzi, uma escola particular em Curitiba. A princípio, por se tratar de uma escola particular, supõe-se que os alunos cujos textos foram analisados compõem uma classe social mais privilegiada, de elite, mas não é isso que acontece. A escola onde leciono é uma escola confessional e se situa em um bairro de classe média da cidade, sua clientela constitui-se de alunos oriundos essencialmente dessa classe, são alunos cujas famílias se esforçam para manter seus filhos estudando em uma escola particular.

Por meio da análise dos textos do *corpus*, pretendo provocar reflexões acerca do ensino de produção de texto. Essa é uma prática que ainda se mostra deficiente na escola, pois continuamos a considerar os textos de nossos alunos pouco satisfatórios no que concerne ao domínio de suas habilidades linguísticas, principalmente quando instigados a produzirem textos em que precisam expor seu ponto de vista e sustentá-lo por meio de argumentos, mesmo sobre um tema que lhes seja pertinente.

Neste trabalho meus objetivos são dois: (a) analisar textos produzidos por alunos do ensino fundamental I ao ensino médio no que diz respeito às estratégias

argumentativas utilizadas por eles, tendo por referência as categorias argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999); (b) checar, em que nível escolar, a sequência argumentativa prototípica de Adam (2001, 2004, 2008, 2009) se efetiva nos textos escolares.

No capítulo 1, discorro sobre a questão dos gêneros e sobre os gêneros textuais como objeto de ensino, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais os elencam como tal; em seguida, por conta de sua relevância e abrangência, focalizarei a concepção bakhtiniana de gênero, como também a caracterização de gênero como instrumento de aprendizagem.

Ainda, nesse capítulo, exponho uma distinção entre gênero textual e tipo textual para que se evitem confusões a respeito desses conceitos e para que se reforcem as noções de sequências textuais, as quais foram postuladas por Adam e que são fundamentais na análise dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho.

No capítulo 2, primeiramente faço considerações a respeito da produção do texto dissertativo-argumentativo na escola e as concepções de alguns teóricos sobre os atos de dissertar e argumentar. A seguir, Aristóteles e a argumentação na Retórica Clássica têm lugar para que possamos compará-la com a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e explicar o porquê do uso do termo “nova” para caracterizá-la; depois o modelo argumentativo de Toulmin será enfocado, já que esse modelo fundamenta o desenvolvimento da sequência argumentativa prototípica de Adam. Depois, Perelman e Olbrechts-Tyteca são retomados para que tracemos o que de “novo” tem a Nova Retórica e, principalmente, para que relacionemos as categorias argumentativas elencadas por esses autores.

Para que possa estabelecer relações entre o texto produzido pelos informantes e seu desenvolvimento cognitivo, discorro sobre a Epistemologia Genética de Piaget, a qual estabelece as fases ou estágios de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Por fim, abordo o artigo de Leitão e Banks-Leite (2006), no qual as autoras fazem um levantamento de estudos envolvendo a argumentação infantil e questionam a capacidade precoce de argumentação das crianças.

No capítulo 3, relato três pesquisas de campo, as quais têm por objetivo fazer uma análise da construção do texto argumentativo produzido na escola e cujas metodologias servem de base e de justificativa para algumas das opções que fiz para efetivar a análise do *corpus* que organizei para este trabalho.

Primeiramente, tecerei algumas considerações sobre a minha própria prática com a produção de texto na escola, depois tratarei do trabalho desenvolvido por Coirier e Golder (1993), que tematizou a aquisição e o desenvolvimento das estruturas argumentativas com crianças entre 7 e 16 anos. Esses pesquisadores organizaram um esquema que estabelece o que denominam como *níveis de argumentação*, do qual farei uso para algumas de minhas análises.

Em seguida, o trabalho desenvolvido por Pinheiro e Leitão toma lugar. Esse trabalho teve como foco a consciência que as crianças teriam da estrutura argumentativa em um texto e, para que desenvolvessem seus estudos, as autoras fizeram uso de esquemas argumentativos, os quais também comporão minha análise. O terceiro trabalho pertence a Joaquim Dolz (1996), que aplica junto a um grupo de escolares uma sequência didática no ensino da argumentação e relata suas conclusões na comparação com textos de um outro grupo que serve de controle para a checagem dos resultados obtidos. Concluindo o capítulo, discorro sobre a metodologia de que me servi para embasar esta pesquisa.

No capítulo 4, procedo às análises dos textos, com as quais pretendo sustentar minha tese de que, sim, existe uma escala de categorias argumentativas e de construção de um esquema argumentativo de acordo com as fases de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Organizarei, para o relato dos dados obtidos, uma divisão na exposição dos aspectos a serem considerados de acordo com o nível escolar dos informantes, começando sempre pelo 2º ano do ensino fundamental I, passando pelo fundamental II, até chegar ao ensino médio.

Com base na exposição e análise dos dados referentes ao esquema argumentativo e às categorias argumentativas, chego ao ponto crucial que estabelece uma ligação entre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e sua competência para compor textos mais elaborados e de maior complexidade. Como uma complementação, faço um levantamento de aspectos linguísticos e discursivos dos textos do *corpus*, buscando relacionar e examinar possíveis problemas a serem considerados no ensino da produção de texto na escola.

No capítulo 5, o das considerações finais, retomo a metodologia adotada para fundamentar esta tese e exponho as conclusões a que cheguei por meio das análises dos textos que formam o *corpus* e, por fim, faço considerações sobre implicações pedagógicas no ensino da argumentação

1 GÊNEROS, TIPOS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

1.0 INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

Todo texto pertence a um determinado gênero textual e é, também, estruturado por uma sequência textual (ou por mais de uma), por isso, como um de meus objetivos neste trabalho é analisar a estrutura prototípica da sequência argumentativa¹ na produção de texto escolar, desde o 2º ano do fundamental I até a 3ª série do ensino médio, é pertinente que exponha considerações a respeito de Gêneros, Tipos e Sequências Textuais.

Neste capítulo, discorro sobre a questão dos gêneros textuais e sobre os gêneros textuais como objeto de ensino, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais os elencam como tal; em seguida, por conta de sua relevância e abrangência, focalizarei a concepção bakhtiniana de gênero, como também a caracterização de gênero como instrumento de aprendizagem.

Penso, também, ser pertinente fazer uma distinção entre Gênero Textual e Tipo Textual para que se evitem confusões a respeito desses conceitos e para que se reforcem as noções de sequências textuais, as quais foram postuladas por Adam (2001, 2004, 2008, 2009), e que fundamentarão a análise dos textos do *corpus*.

1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

A Linguística Textual² tem tido como foco de muitos estudos e trabalhos os gêneros discursivos ou textuais. Nas esferas acadêmicas, os teóricos priorizam o gênero como categoria quando tratam de qualquer aspecto que envolva mecanismos de textualização, porém não só a academia está preocupada com a questão do gênero. O ensino, hoje, quando trata da análise de textos, de leitura e produções textuais, se pauta nas modernas reflexões e considerações a respeito

¹ Por conta do caráter dialógico da linguagem, a argumentação é algo inerente ao texto, ou seja, todo texto é argumentativo; porém, nesta pesquisa, não é essa a perspectiva a ser adotada. Aqui o foco recai sobre a estrutura prototípica da sequência argumentativa (Adam, 2008), a qual caracteriza o texto que apresenta tese, argumentos que a sustentam e contra-argumento.

² Por praticidade, para me referir à expressão 'Linguística Textual', usarei doravante a sigla LT.

dos gêneros. Isso acontece em especial desde 1997/1998, quando a noção de gênero foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais³ de língua portuguesa, os quais indicam o gênero como objeto de ensino de leitura e produção de textos escritos e orais.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (...) Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, p.23)

Nos PCNs, percebe-se a tendência de se apresentar a noção de gênero como um instrumento melhor para o trabalho com o texto em sala de aula do que aquele que vinha sendo utilizado até então, quando as caracterizações narração, descrição e dissertação eram as únicas considerações de base para a análise e produção de textos.

Tendo em vista essa proposta de um trabalho diferenciado com a língua em sala de aula, penso ser relevante pormenorizar a concepção de gênero textual como objeto de ensino. Afinal, com suas diretrizes, os PCNs provocaram uma reflexão sobre a língua e a linguagem que tirou a nós (professores de língua⁴) de nossa “zona de conforto” e promoveram a visão de gênero como um instrumento que permite ao indivíduo agir linguisticamente nas mais variadas situações comunicativas. Por isso, a seguir, exponho considerações a respeito dos PCNs e como, na visão de estudiosos, o gênero é vital nas práticas pedagógicas que visam ao ensino de língua.

³ Para me referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, passarei a usar a sigla PCNs.

⁴ Pelo menos aqueles comprometidos com sua prática em sala de aula.

1.2 GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO

Os PCNs trouxeram uma nova concepção para o ensino de língua, que privilegia a natureza social e interativa da linguagem em contraposição ao que se vinha fazendo até então, quando esse aspecto era relegado a um segundo plano.

Na opinião de Rojo (2001), os PCNs de Língua Portuguesa constituem um avanço significativo no ensino da língua, pois, com as inovações nas políticas públicas educacionais, além de se trabalhar com a língua de forma diferenciada e não com grades de conteúdos pré-fixados, os parâmetros são diretrizes que estabelecem currículos e conteúdos para uma formação básica comum.

Nosso país tem uma diversidade complexa no nível regional, cultural e político; e os PCNs parametrizam referências nacionais nas práticas educacionais e provocam uma reflexão sobre os currículos de estados e municípios. Outra inovação dos PCNs é a proposta de um ensino de língua com enfoque enunciativo-discursivo, com inspiração no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na Linguística Textual. Com essa proposta, instigam-se reflexões sobre o uso da língua, como também reflexões sobre a língua e a linguagem, centradas nos aspectos sociodiscursivos das interações comunicativas, o que permitirá redimensionar o processo de ensino-aprendizagem de textos escritos e orais.

Nos PCNs (1998) do Ensino Médio para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, temos a afirmação de que a unidade básica da linguagem verbal é o texto e o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode se fazer entender pelos textos que produz, o que o constitui como ser humano. Cabe à escola garantir o uso da linguagem de forma ampla dentro de seu espaço, para instrumentalizar o aluno no que concerne ao seu desempenho social.

Ao incorporarem a noção de gênero como objeto de ensino de leitura e produção de textos orais e escritos, os PCNs reforçaram a tese de que o texto, como unidade básica da linguagem verbal, é o instrumento que tornará o indivíduo capaz de interagir nas variadas situações comunicativas, já que todo texto pertence a um determinado gênero. Portanto, tanto para a produção como para a compreensão de textos, torna-se importante um maior conhecimento sobre os gêneros textuais como suporte de aprendizagem (Marcuschi, 2005).

Schneuwly e Dolz, no artigo “*Os gêneros escolares – das práticas de*

linguagem aos objetos de ensino”, promovem considerações significativas no tocante aos gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse texto, os autores desenvolvem a idéia de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.” (2004, p.71)

As práticas sociais são mediadas pela linguagem ou pelas práticas de linguagem que implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação. Os agentes da situação comunicativa analisam e interpretam essa situação, o que depende da identidade social dos agentes, das noções que têm dos usos possíveis da linguagem e de sua apreciação valorativa.

Schneuwly e Dolz partem da hipótese de que (op. cit., p.74) “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.”, pois “os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.”

Ao contrário do que alguns pensam, a escola sempre trabalhou com gêneros, uma vez que sempre usou textos nas práticas de ensinar a ler, escrever e falar. Porém há um fato complexo na situação escolar; nela, o gênero é objeto de ensino-aprendizagem e não apenas instrumento de comunicação, com isso criam-se práticas fictícias de linguagem para fins de aprendizagem. A isso os autores chamam de *desdobramento* do gênero, no qual a comunicação desaparece e o gênero “torna-se pura forma lingüística, cujo domínio é o objetivo.” (op. cit., p.76) Nesse caso, gênero como forma de comunicação entre alunos e professores não é tematizado, o que desvincula o gênero de qualquer relação com uma situação comunicativa autêntica.

Schneuwly e Dolz (2004, p.80-81) propõem uma nova abordagem no trabalho com os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e alertam que isso implica levar em consideração dois aspectos importantes:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma

transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;

b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (...) Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Como conclusão, Schneuwly e Dolz (op. cit., p. 89) estabelecem que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a eles estão associadas.”

No tocante ao ensino, Marcuschi (2005) também ressalta a significância do estudo dos gêneros textuais para se lidar com a língua nos seus mais diversos usos no cotidiano. Em sala de aula, o autor sugere que se trate dos gêneros, orais e escritos, tendo em vista levar os alunos a produzirem e analisarem eventos linguísticos variados. Essas são atividades que instruem e propiciam a produção textual, além de estarem de acordo com a proposta oficial dos PCNs.

Exemplificando, Marcuschi (op. cit.) cita como seria produtivo pôr na mão dos alunos um jornal diário ou uma revista semanal com o intuito de fazê-los identificar os gêneros textuais contidos nos dois suportes e pedir que elenquem as características desses gêneros: conteúdo, composição, estilo, intenções, aspectos linguísticos.

Marcuschi (op. cit., p.36) questiona se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua e, para o autor, tudo indica que a resposta seja não e completa: “Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.”

Sousa (2004, p.163) afirma que a adoção dos gêneros como objeto de ensino oferece vantagem, pois:

“facilitam a compreensão de aspectos sócio-históricos fundamentais para o processo de compreensão e produção de textos; permitem que o aluno tenha parâmetros em relação às formas de dizer que circulam no meio social, tendo a chance de compreender e de produzir textos mais eficazes; fornecem instrumentos para que as práticas de uso de linguagem, na escola, tenham fundamento e uma sequenciação funcional e exequível.”

Em conformidade com a autora, para se produzir um texto é necessário que (op. cit., p.164):

- se tenha o que dizer;
- se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;

e finaliza:

- se escolham estratégias para realizar os itens acima (o gênero, capaz de executar os itens acima, o tipo de discurso e de **sequências** (grifo meu), o estilo, a construção sintática, o léxico).

A seguir, como não poderia deixar de ser, dada a sua significância, apresento concepções teóricas sobre os gêneros discursivos daquele que é considerado o ponto de referência nos estudos e trabalhos sobre gêneros: Bakhtin.

1.3 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNERO

*“Gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados”*⁵. Essa é a conceituação⁶ de Bakhtin que já se tornou um mantra quando se trata do assunto “gênero”. Bakhtin e seu círculo são referência, o ponto de partida, para a

⁵ “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gênero do discurso.” (Bakhtin, 1992, p.179)

⁶ Quero frisar que Rodrigues (2005) sugere cuidado na leitura do termo “tipo” no conceito de Bakhtin. Segundo a autora, a noção de gênero como tipo de enunciado não é a mesma de outros teóricos como Adam, por exemplo. A noção de Bakhtin estaria ligada a uma tipificação social dos enunciados que se constituíram historicamente nas atividades humanas; os falantes reconhecem uma situação de comunicação estável que se constituiu na história.

base teórica de muitos autores relevantes envolvidos na questão dos gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (1992), a língua se efetiva em forma de enunciados (quer sejam orais ou escritos) que os integrantes de uma esfera da atividade humana utilizam. O enunciado é a unidade real da comunicação verbal, ele nunca se repete, é um evento único, individual, apresenta características estruturais que lhe são comuns e possui fronteiras delimitadas que são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes. O discurso só se concretiza por meio de enunciados.

Cada esfera de comunicação apresenta especificidades que lhe são inerentes e que marcam no enunciado três elementos que se fundem indissoluvelmente:

- a) conteúdo temático: é o objeto do discurso que é dizível por meio do gênero;
- b) estilo: consiste na seleção de recursos gramaticais, léxicos, fraseológicos;
- c) construção composicional: textos pertencentes a um gênero compartilham de determinados procedimentos composicionais em sua estrutura.

A situação de produção dos enunciados e a apreciação valorativa do locutor sobre o tema e de seus interlocutores determinam essas especificidades no enunciado, o qual se caracteriza como unidade real e concreta da comunicação discursiva.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e se fundamenta principalmente pelo conteúdo do objeto de sentido. Dependendo do que representa o objeto de sentido (problemas de execução) para o locutor/autor, determina-se a escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso.

Embora heterogêneos, todos os enunciados possuem características comuns:

(...) no texto *Os gêneros discursivos*, Bakhtin apresenta como características distintivas do enunciado:

- a) a alternância dos sujeitos do discurso: cada enunciado, como unidade, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância

dos sujeitos do discurso, que, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constituem-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivara dizer (*dixi* conclusivo), termina o seu enunciado, para passar a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.);

b) a expressividade: o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua (sistema);

c) a conclusividade: representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi* conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os **gêneros do discurso** (grifo meu). (Rodrigues, 2005, p.161)

Para Bakhtin, a diversidade e a complexidade que marcam as diversas esferas sociais em seus aspectos ideológicos e culturais resultam em um número ilimitado de gêneros:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (1992, p.179)

Dependendo do grau de complexidade apresentado pelos gêneros, o autor os divide em *gênero de discurso primário (simples, espontâneo, são os gêneros da vida cotidiana)* e *gênero de discurso secundário (complexo, concretiza-se em uma comunicação cultural mais elaborada)*. Para Bakhtin, os gêneros discursivos e os “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” são passíveis de um ilimitado conjunto de combinações e transformações dentro dos gêneros secundários (Adam, 2009).

Bakhtin concebe os gêneros primários como aqueles que se constituem em circunstâncias de comunicação espontânea, tais como: conversa de salão, carta, diário, bilhete etc.; os gêneros secundários se efetivam em situações de comunicação mais complexa e relativamente evoluídas, principalmente na escrita,

são exemplos: romance, livro didático, palestras, editorial, teses etc.

Bakhtin justifica a importância teórica da distinção entre gêneros primários e secundários, pois só com esta condição uma análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais.

Importante ressaltar que os gêneros não são apenas forma, portanto não podem ser distintos entre si unicamente por propriedades formais, a constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser apreendidos em uma situação de interação social; e, a partir de novas situações de interação, os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente (Rodrigues, 2005).

Convencidos das concepções teóricas de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, muitos teóricos preocupados (ou não) com o ensino de língua tomam-nas como base para o desenvolvimento de estudos voltados à produção de texto, como, por exemplo, Jean-Michel Adam.

Adam (2009b), para embasar sua teoria das “sequências textuais”, retoma o conceito de Bakhtin sobre a relação das unidades com o todo do enunciado finito:

Quando escolhemos um dado tipo de composição, não escolhemos somente uma proposição dada, em função do que queremos exprimir com a ajuda desta proposição; nós selecionamos um tipo de proposição em função do todo do enunciado finito que se apresenta à nossa imaginação verbal e que determina nossa opinião. A ideia de que temos da forma de nosso enunciado, quer dizer, de um gênero preciso do discurso, nos guia em nosso processo discursivo. (Bakhtin, apud. Adam, 2009b, p. 117)

As sequências textuais postuladas por Adam são ponto crucial deste trabalho e merecerão uma exposição mais abrangente ainda neste capítulo. Primeiro, tratarei da concepção de gênero como instrumento que fundamenta as práticas sociais e da diferenciação entre gêneros e tipos textuais, aspecto importante para evitarmos confusões e inadequações quando analisamos textos.

1.4 GÊNERO É INSTRUMENTO

Para Schneuwly (2004), o conceito de base é: *gênero é instrumento*, mais, é um *megainstrumento*, o qual permite ao sujeito agir em situações de linguagem. Essa definição do teórico relaciona-se à concepção bakhtiniana de gênero. A definição de parâmetros que conduzem a ação comunicativa determina a escolha do

gênero, o que caracteriza uma relação de meio-fim. Nesse sentido:

... há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (Schneuwly, 2004, p.26-7)

O instrumento é objeto socialmente elaborado que determina o comportamento do indivíduo sobre um objeto ou situação. Essa seria a função do gênero, um instrumento a ser apropriado por um sujeito, o qual, uma vez instrumentalizado, pode adquirir novos conhecimentos e saberes. O conhecimento e a concepção da realidade estão contidos nos meios para agir sobre ela, o que embasa a noção, enfatizada por Schneuwly, de instrumento como meio de conhecimento.

Fundamentando-se em Vygotsky, o teórico faz uso do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ao tratar das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky estabelece os conceitos de *nível de desenvolvimento real* (quando a criança demonstra que pode cumprir uma tarefa sem nenhum tipo de ajuda) e *nível de desenvolvimento potencial* (quando a criança é capaz de cumprir tarefas com ajuda de adultos ou de outros mais capazes que ela). Por meio desses conceitos, Vygotsky define o que vem a ser a *zona de desenvolvimento proximal*.

(...) a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1987, p. 97)

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (op. cit., p.101)

Para Vygotsky, *“O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.”* (1987, p.97)

Portanto, na concepção vygotskyana, o nível de desenvolvimento proximal constitui-se em um instrumento a ser utilizado pelo indivíduo para transformar o que está por vir (prospectivo) em algo real e concreto (retrospectivo) (Oliveira, 1997).

A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, por exemplo, o que uma criança faz hoje com a intervenção de um adulto, amanhã ela conseguirá fazer sozinha. E na escola acontece o mesmo processo, em outras palavras, é na interação com o “outro” (professor ou colega) que se promove o desenvolvimento de cada indivíduo.

Com base na concepção de *Zona de desenvolvimento proximal*, Schneuwly⁷ (2004, p.29) retoma os conceitos de gêneros primários e gêneros secundários explorados por Bakhtin e relaciona como dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

No enfoque de Schneuwly, os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, bastam-se a si mesmos, funcionam por reflexo ou automatismo, são aqueles que instrumentalizam a criança e permitem a ela agir em novas situações discursivas: “Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários.” (op. cit., p.35)

Os gêneros secundários introduzem uma ruptura entre um nível muito pouco evoluído de desenvolvimento e outro mais complexo. Essa ruptura se manifesta em dois níveis:

⁷ Segundo Vygotski, *“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento.”* (1987, p. 97)

- não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;
- isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais. (2004., p.33)

Para Schneuwly, é a passagem de um sistema (gêneros primários) para outro (gêneros secundários) o que caracteriza a *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Potencial* de Vygotsky. O autor ressalta que o surgimento do novo sistema não anula nem substitui o antigo, mas o transforma profundamente.

Vejo aqui a necessidade de se salientar a importância dos conceitos de *zona de desenvolvimento proximal* ou *potencial* vygotskianos e dos estágios de desenvolvimento piagetianos⁸, estes últimos são caracterizados de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que constroem esquemas mentais que vão sofrendo processos de assimilação e acomodação, até atingir a equilíbrio. Essas concepções, tanto vygotskianas quanto piagetianas, acredito serem capitais para nós, professores, entendermos melhor o que e por que nossos alunos escrevem o que escrevem e em que fases de suas vidas seriam capazes de atingir níveis de domínio mais apurados da língua, dos textos, dos gêneros, enfim.

Em suas pesquisas sobre gêneros, Rojo (2005, p.192-3) salienta que as teorias que envolvem os gêneros textuais têm pontos em comum e determina quatro deles como principais:

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de *gênero como família de textos*, sendo que famílias podem ser reconhecidas por *similaridades* (no dizer de Wittgenstein, por *formatos*). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do *texto* – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do *contexto* ou

⁸ A epistemologia genética de Piaget e as fases que desenvolvimento estipuladas pelo psicólogo serão pormenorizadas no capítulo 2 desta tese.

situação/condição de produção) – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários;

- todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de **sequências** (grifo meu) e *operações textuais* (Adam/Marcuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e, finalmente;
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano.

Essa exposição a respeito das similaridades entre as variadas teorias sobre gêneros sustenta algumas considerações que apresento neste trabalho, principalmente no que diz respeito às sequências textuais, teoria desenvolvida por Jean-Michel Adam.

Mas, mesmo que muitos estudos envolvam a noção de gênero, ainda há confusão sobre sua caracterização, um exemplo é o fato de muitos tomarem gênero textual por tipo textual e vice-versa. Porém Marcuschi (2005) estabelece uma distinção entre gêneros textuais e tipos textuais que elucida por que um não pode ser confundido com o outro.

1.5 GÊNEROS TEXTUAIS X TIPOS TEXTUAIS

Marcuschi (2005) define os gêneros textuais como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. São fruto do trabalho coletivo e contribuem para ordenar e organizar as atividades comunicativas. Os gêneros não são instrumentos engessados, estanques, são eventos textuais maleáveis, plásticos e dinâmicos. Surgem das necessidades e atividades sócio-culturais e devem ser definidos mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por seus aspectos formais (linguísticos e estruturais).

O autor ressalta que não se trata de desprezar totalmente a forma pertinente a um gênero; embora não sejam os aspectos formais que definam os gêneros textuais e sim seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais, ela tem relevância na determinação de um ou outro gênero. Mas o autor revela que haverá casos em que o próprio suporte ou ambiente em que os textos circulam definirão o

gênero de texto.

O uso das novas tecnologias e suas interferências nas atividades de interação verbal fazem surgir novas formas discursivas e, conseqüentemente, novos gêneros. Exemplos disso são: cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), blogs (diários), videoconferências, aulas virtuais etc. Embora novos, esses gêneros não são inovações absolutas, Marcuschi relata que Bakhtin já havia tratado em seu texto *Os gêneros do discurso*⁹ da questão da transmutação dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro. Um exemplo seria o gênero *e-mail* que gera mensagem e tem nas cartas (pessoais/comerciais) e nos bilhetes seus precursores.

Partindo do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual e com uma visão que trata a língua como atividade social, histórica e cognitiva, Marcuschi determina sua posição teórica: “toda postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (2005, p.22)

De acordo com Marcuschi, para a noção de tipos textuais predominaria a identificação de sequências linguísticas típicas, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto; “para a noção de gênero textual, predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade (...).” (2005, p. 24)

Com base nessa afirmação, ao identificarmos um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, como geralmente fazemos na escola, estamos nos referindo ao predomínio de um tipo de sequência e não nomeando um gênero. Ao relacionar os tipos textuais, Marcuschi, com base em Werlich, caracteriza-os de acordo com o predomínio dos seguintes traços:

⁹ Cabe aqui fazer considerações a respeito das terminologias *gênero discursivo* e *gênero textual*. Nos textos de teóricos que tratam da questão do gênero, ora encontramos o termo *gênero discursivo*, ora encontramos *gênero textual*, e alguns, ainda, usam os dois termos concomitantemente. Bronckart (2003) se refere à confusão terminológica existente que sobrepõe expressões como gênero de texto, gênero do discurso, tipo de texto, tipo de discurso etc. e decide: “Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de **gênero do discurso**.” (p.75)

- a) textos narrativos – elemento central: sequência temporal;
- b) textos descritivos – predomínio das sequências de localização;
- c) textos expositivos – predomínio de sequências analíticas ou explicitamente explicativas;
- d) textos argumentativos – predomínio de sequências contrastivas explícitas;
- e) textos injuntivos – predomínio de sequências imperativas.

Marcuschi (op. cit., p.27) designa os gêneros como “uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” e define que a habilidade em se fazer a costura das sequências tipológicas dentro dessa “armadura” constitui as bases da coesão textual.

A noção de sequências foi (e é) objeto de estudo de vários teóricos. Diferenciadas orientações teóricas promoveram explicações distintas para essa noção e, também, distintas delimitações quanto ao número de sequências.

Aqui, desejo esclarecer que, de acordo com minhas opções teóricas (uma de minhas principais referências neste estudo é Jean-Michel Adam), adoto o termo “sequência” e não “tipo” para referir “as sequências tipológicas de base”, relacionadas por Marcuschi.

Buscando organizar um levantamento das características das sequências em diferentes autores, Machado desenvolve um quadro¹⁰ no qual esquematiza os tipos de sequências, as representações que orientam a organização de uma sequência específica e suas fases características.

O quadro traduz didaticamente as principais concepções teóricas pertinentes à noção de tipos de sequências. Em meu trabalho, a noção de sequências que fundamentará a análise do *corpus* será a de Adam (2001, 2004, 2008, 2009), noção que será objeto da próxima subseção, a qual se assemelha (com restrições é importante mencionar) com a do quadro elaborado por Machado e com as concepções de Marcuschi.

Uma dessas restrições diz respeito à sequência injuntiva, a qual, pelo seu caráter descritivo de ações, Adam inclui na sequência descritiva e não a caracteriza

¹⁰ Segundo a autora, o quadro foi inspirado em Estefogo e em Bronckart.

como uma sequência autônoma, ou melhor, sequer a considera como sequência. No entanto, preciso trazer noções dessa sequência para minha pesquisa, já que a injunção será relevante na análise de alguns dos textos que formam o *corpus*.

Segue o quadro de Machado (2005, p.246-7):

Quadro 1: Tipos de sequências, efeitos pretendidos e fases.

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto do discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto do discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto do discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

1.6 A CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL DE JEAN-MICHEL ADAM

Tendo por base as considerações de Bakhtin e seu círculo, Adam (2004) formula um conjunto de três hipóteses que devem fundamentar os estudos sobre os gêneros:

- 1ª - Os gêneros são de uma diversidade infinita e podem se multiplicar infinitamente. Segundo o autor, os gêneros constituem (op. cit. p.88): “formas comunicativas historicamente construídas por diversas formações sociais, em função de seus interesses e de seus objetivos próprios”. Por conta dessas diversas formações sociais, a diversidade e a multiplicidade se efetivariam.

2ª - O caráter normatizado do gênero, sem impedir a variação, não só possibilita a interação verbal, mas lhe é indispensável. De acordo com Adam, os gêneros são definidos por dois princípios complementares e contraditórios (op. cit., p.90-1):

- *um princípio centrípeto de identidade, voltado para o passado, para a repetição, para a reprodução e governado por regras (núcleo normativo);*
- *um princípio centrífugo de diferença, voltado para o futuro e para inovação, mudando as regras (variação).*

3ª - Os gêneros influenciam potencialmente todos os níveis de textualização. (op. cit., p.91)

Segundo Costa (2005, p. 180), a terceira hipótese retoma a concepção de Bakhtin para quem “as escolhas relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional se encontram em relação de dependência com o gênero do discurso”.

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua (...). (Bakhtin, 1992, p.304)

Segundo Adam (2009b), para Bakhtin, os “gêneros do discurso” e os “tipos relativamente estáveis de enunciados” estão presentes tanto nos gêneros literários como também nos enunciados da vida cotidiana, e complementa afirmando que esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” são “primários” e estão disponíveis para uma infinidade de transformações e combinações dentro dos gêneros “secundários”.

Adam (2008) afirma ser sua teoria sobre as sequências textuais uma reação à excessiva generalidade das tipologias de texto. Conforme o autor, suas propostas resultam do prolongamento linguístico da teoria psicocognitiva dos

esquemas¹¹, segundo a qual: *em um primeiro nível*, às proposições são atribuídos um sentido ou uma representação proposicional e um valor ilocucionário; *em um segundo nível*, condensam-se os conjuntos de proposições em atos de processamento, para serem armazenados na memória de trabalho, os quais, pela integração de enunciados seguintes, permitem a construção de sentido; *em um terceiro nível*, pelo reconhecimento de estruturas esquemáticas, as quais Van Dijk denominou “superestrutura”.

A *superestrutura* corresponde a um esquema cognitivo abstrato das formas convencionadas dos textos. Quando se detém o conhecimento dessas formas, facilita-se a recordação e a produção de *macroestruturas*, as quais compõem a estrutura profunda semântica do texto. Enquanto a superestrutura é a responsável pela ordem ou organização do texto, ou seja, pela sua forma, as macroestruturas são as responsáveis pelo conteúdo do texto, o qual é representado por *macroproposições* (bloco de *proposições*). É a macroestrutura o elemento do texto permanentemente “lembrado” e utilizado pelos indivíduos.

A partir dessas concepções surge a noção de sequências. Pela leitura e produção de textos, os indivíduos, progressivamente no curso de seu desenvolvimento, memorizam tipos de relações macrossemânticas (macroproposições) que se transformam em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual, as sequências (macroações sociodiscursivas).

Uma menor variabilidade é o que distingue fundamentalmente uma sequência de um gênero. Os gêneros são heterogêneos, constituem-se nas interações comunicativas, apresentam-se em número infinito, enquanto a sequência é relativamente estável e, por isso, passível de classificação por se apresentar em um número limitado de tipos¹². O teórico assume cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

¹¹ Essa teoria, segundo Adam (2008), tem origem nos estudos de Sir Frederic Bartlett e foi desenvolvida, principalmente, por Walter Kintsch e Teun A. Van Dijk. As referências indicadas por Adam são:

BARLETT, Sir Frederick Charles. *Remembering*. Cambridge:Cambridge University Press, 1932.
KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

¹² Não confundir com os “tipos textuais” postulados por Marcuschi (já expostos neste trabalho), os quais são “entidades puramente estruturais, que nada têm a ver com realidades cognitivas e sociais...”. (Wachowicz, 2010, p.55).

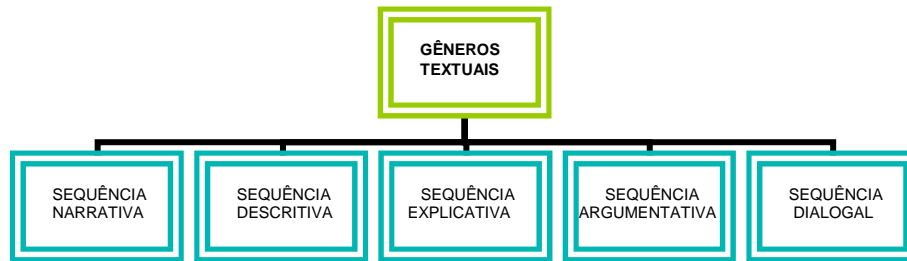


Diagrama 1: As sequências que permeiam os gêneros textuais, segundo Adam.

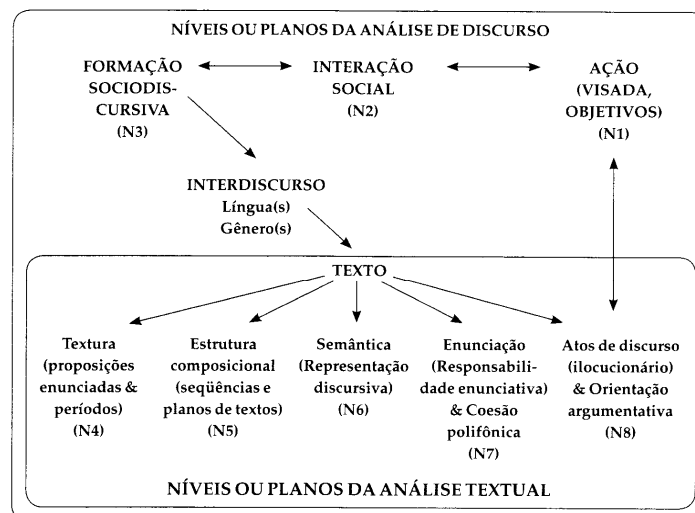
Adam entende os gêneros como componentes da interação social e as sequências como esquemas em interação dentro de um gênero; e define o texto como: “uma estrutura hierárquica complexa que compreende *n* sequências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes.” (Adam, 2009b, p.129)

Essa concepção corresponde ao seguinte esquema (op.cit., p.129):

**T(texto) – estrutura sequencial → n Seq → Elípticas/
Completas**

Ao se referir ao campo de ação da LT, Adam a indica como responsável pelo estudo dos mecanismos de textualização (esquema a seguir com base em Adam, 2008, p. 61), sendo a sequência textual um dos mecanismos que se efetivam como recurso composicional de vários gêneros. Ainda declara ter a LT o objetivo de teorizar e “examinar o modo como se constitui, a partir de uma sequência de enunciado - para um intérprete leitor ou ouvinte -, *um efeito de sequência*”. (2009a, p. 80)

Esquema 1: Níveis ou planos da análise de discurso e textual.



Para Adam, a LT deve abandonar a concepção de tipologia de textos e manter seu foco no nível da sequência, já que todo texto é uma unidade composta de n sequências. O autor critica a concepção de ‘tipologia textual’ por esta conceber unicamente estruturas homogêneas, enquanto que um texto pode ser constituído por uma variedade de sequências intercaladas: “Cada texto é, com efeito, uma realidade heterogênea demais para que seja possível circunscrevê-la aos limites de uma definição estrita”. (Adam, 2009b, p.117) O que nos leva às noções de *inserção de sequências heterogêneas* e de *dominante sequencial*.

A primeira acontece quando se alternam sequências de tipos diferentes formando, a que Adam denominou, uma relação de sequência inserinte e de sequência inserida, por exemplo: [seq. argumentativa [seq. narrativa] seq. argumentativa]. A segunda noção corresponde a uma mistura de sequências diferentes, cuja relação pode ser considerada dominante ([sequência dominante > sequência dominada]), por exemplo: destaque de macroposições de uma sequência narrativa pelos conectores argumentativos como [sequência narrativa > sequência argumentativa].

Porém, embora defenda a ideia de todo texto ser constituído por uma variedade de sequências intercaladas, Adam, ao mesmo tempo, considera o caso excepcional de um texto elementar ser constituído por uma única sequência. E, se um texto apresenta uma estrutura sequencial homogênea ou quase homogênea¹³, isso se daria por duas possibilidades:

- Ou o texto só comporta uma sequência: no caso de uma narrativa mínima, proposições descritivas e avaliativas viriam certamente se acrescentar às proposições narrativas; se uma descrição pode ser mais freqüentemente pura, não é raro encontrar proposições avaliativas e até um plano de texto argumentativo; etc.
- Ou o texto comporta n sequências de mesmo tipo (todas narrativas, por exemplo). Neste caso duas novas possibilidades se apresentam: estas seqüências podem se apresentar linearmente e ser coordenadas entre si (é o caso do conto maravilhoso); estas seqüências também podem ser inseridas umas nas outras em um ponto qualquer da seqüência principal. (Adam, 2009b, 124)

¹³ Adam afirma que somente os casos simples de estruturas sequenciais homogêneas ou quase homogêneas seriam atendidos pela concepção da tipologia de textos.

Para reforçar sua concepção de sequência, o pesquisador se refere a trabalhos recentes de psicologia cognitiva, nos quais confirma-se que esquemas de reconhecimento mais ou menos codificados e regras de encadeamento de séries (ou sequências) de enunciados determinam as operações que orientam uma sequência.

Segundo Adam (2009b), por não dominarem esses esquemas e regras, os sujeitos iniciantes na leitura e, principalmente, na escrita, apresentam dificuldades e se mostram deficientes não só quanto à automatização de procedimentos locais do texto, como os ortográficos, morfossintáticos etc., como também quanto ao plano de estruturação sequencial dos textos.

Uma sequência, unidade composicional de uma estrutura sequencial, é composta por macroproposições (blocos de proposições), as quais são formadas por *n* (micro)proposições, como podemos visualizar no esquema a seguir (2009b, p.123):

[#T#¹⁴ [sequência(s) [macroproposição (ões) [proposição(ões)]]]]

As proposições são a menor unidade de significado na composição de um texto, cada proposição apresenta ideias distintas e comporta, como elementos, os predicados e os argumentos. São responsáveis pela coesão do texto uma vez que cada proposição mantém relações com uma proposição antecedente e com outra consequente.

O conjunto de proposições constitui as macroproposições que seriam “uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo organizado da sequência.” (Adam, 2008, p.204) Portanto, organizadas hierarquicamente, as macroproposições caracterizam uma sequência.

Observemos um exemplo proposto por Adam (2009c, p.149).

Ex.: Dominique Perret, esquiador radical: “Não somos kamikazes suicidas: é verdade que corremos riscos, mas eles são calculados”.

[#T# [sequência [macroproposição [proposição(ões)]]]]

¹⁴ Segundo Adam (2009b, p. 123), /#/ seria a delimitação das fronteiras do texto para indicar começo/fim de comunicação.

[#T# [sequência [macroproposição [proposições *Dominique Perret, esquiador radical* (1): “*Não somos kamikazes suicidas* (2): *é verdade que corremos riscos* (3), *mas eles são calculados* (4)”.]]]]

Para Adam, cabe ao linguista “dizer se existem ou não tipos de (micro)proposições e de sequências de microproposições e/ou de macroproposições”. (Adam, 2009a, p.80)

Vejamos como Adam caracteriza cada uma das sequências que permeiam os mais variados gêneros.

1.6.1 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS DE JEAN-MICHEL ADAM

Adam assim define a sequência:

A unidade textual que eu designo pela noção de SEQUÊNCIA pode ser definida como uma ESTRUTURA, quer dizer como:

- uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte. (2009b, p. 122)

O teórico elenca as sequências textuais *narrativa*, *descritiva*, *explicativa*, *argumentativa* e *dialogal* que seriam sequências textuais de base que correspondem a cinco tipos de “relações macro-semânticas pré-formatadas, memorizadas por impregnação (leitura e audição) e transformadas em esquemas de reconhecimento e estruturação da informação textual.” (Adam, 2009c, p.149)

Primeiramente, Adam também enquadrava as sequências injuntiva e poética em seu esquema prototípico, porém logo as abandonou, pois entendeu que a injuntiva poderia incluir-se na sequência descritiva pelo seu caráter descritivo de ações, enquanto que a poética não manteria uma estrutura hierárquica organizada por proposições.

A seguir, relaciono cada uma das sequências concebidas por Adam, por entender que sua exposição embasa a análise dos textos que formam o *corpus* deste trabalho. Procuro, também, sempre que possível, exemplificar cada uma delas com textos produzidos por alunos em contexto escolar, contudo, quando necessário, tomo outras fontes para exemplificação.

1.6.1.1 A SEQUÊNCIA NARRATIVA

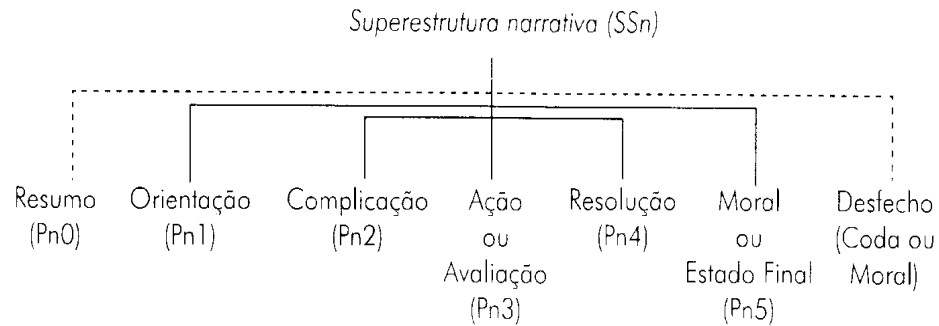
Segundo Adam, este tipo sequencial de base foi o mais estudado pela tradição retórica, poética e semiótica. Para Adam (2008, p.224):

No sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de fatos abrange duas realidades distintas: **eventos** e **ações**. A ação se caracteriza pela presença de um **agente** – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O **evento** acontece sob o efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente**.

A partir dessa concepção, Adam (2008) enumera as seguintes características como próprias da narrativa:

1. A sucessão de eventos – a narrativa consiste na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal.
2. A unidade temática – a ação narrada necessita ter um caráter de unidade, deve privilegiar um sujeito agente.
3. Os predicados transformados – o desenrolar de um fato implica a transformação das características do personagem.
4. O processo – a narrativa deve ter início, meio e um fim. A estruturação básica da sequência narrativa parte da ideia de processo, para que haja o fato é necessário que ocorra uma transformação.
5. A intriga – a narrativa traz um conjunto de causas, de modo a dar sustentação aos fatos narrados.
6. A moral – algumas narrativas comportam uma reflexão sobre o fato narrado, que pode ser o principal objetivo de se narrar uma história. Como não é parte essencial à sequência narrativa, pode vir implícita.

Podemos observar, a seguir (Adam, 2009a, p.91), o esquema prototípico da sequência narrativa, a qual é constituída pelas relações estabelecidas entre os elementos, um elemento se relaciona a outro, formando um par.

Esquema 2: Esquema prototípico da sequência narrativa.

Vejamos um exemplo de sequência narrativa, na qual **Pn** (Proposição narrativa) caracteriza as proposições narrativas da sequência:

Exemplo 1

um dia um menino chamado João levou
um celular para a escola de repente
tocou no meio da aula e a professora disse meda esse celular
e ele ficou de castigo a mãe foi chamada na escola
depois da bronca ele nunca mais trouxe o celular
fim

um dia um menino chamado João levou um celular para a escola (Pn1) de repente tocou no meio da aula (Pn2) e a professora disse meda esse celular (Pn3) e ele ficou de castigo a mãe foi chamada na escola (Pn4) depois da bronca ele nunca mais trouxe o celular (Pn5) **fim**

O texto que uso como exemplo foi escrito por um aluno do 2º ano (antes 1ª série)¹⁵. Nesse texto, percebemos claramente as relações estabelecidas entre os pares.

Orientação (Pn1) → Estado final (Pn5)

(Pn1) um dia um menino chamado João levou um celular para a escola

(Pn5) depois da bronca ele nunca mais trouxe o celular

¹⁵ Quando os textos do *corpus* foram recolhidos, na escola, estávamos passando pela adaptação ao ensino fundamental de nove anos. Por isso, as antes 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries são, neste trabalho, 2º, 3º, 4º e 5º anos, respectivamente.

Complicação (Pn2) —————> Resolução (Pn4)

(Pn2) de repente tocou no meio da aula

(Pn4) e ele ficou de castigo a mãe foi chamada na escola

Ação (Pn3)

(Pn3) e a professora dice meda exe celular

Esse exemplo corrobora a ideia de que, como estão expostas regularmente em suas práticas sociais à sequência narrativa, as crianças têm uma consciência apurada desse tipo de sequência.

1.6.1.2 A SEQUÊNCIA DESCRITIVA

A sequência descritiva, para Adam, seria uma reinterpretação de casos apontados como exposição (o teórico acredita não haver uma sequência expositiva)¹⁶. Na sequência descritiva, o objetivo é fazer um levantamento de propriedades, qualidades, sobre seres que podem ser concretos ou abstratos.

Segundo Adam (2001), a sequência descritiva apresenta uma resposta que descreve passos no sentido de atingir um objetivo, portanto, a pergunta mais pertinente seria *Como fazer para...?*.

O autor aponta para a descrição três partes, a saber:

- 1) uma ancoragem (onde se tem um tema-título);
- 2) uma dispersão de propriedades, contendo dois processos básicos:
 - aspectualização: caracteriza o objeto em seu aspecto físico.
 Divide-se em dois subprocessos:
 - relato de propriedades do objeto (qualidades);
 - relato de partes do objeto (sinédoque)¹⁷.

¹⁶ Adam (2004) elenca apenas as sequências argumentativa, explicativa, narrativa, dialogal e descritiva.

¹⁷ Cada uma das partes relatadas pode ser especificada, reaplicando-se ciclicamente os mesmos processos (tematização).

- estabelecimento de relação: consiste em usar as características de uma parte relatada para compor outra.

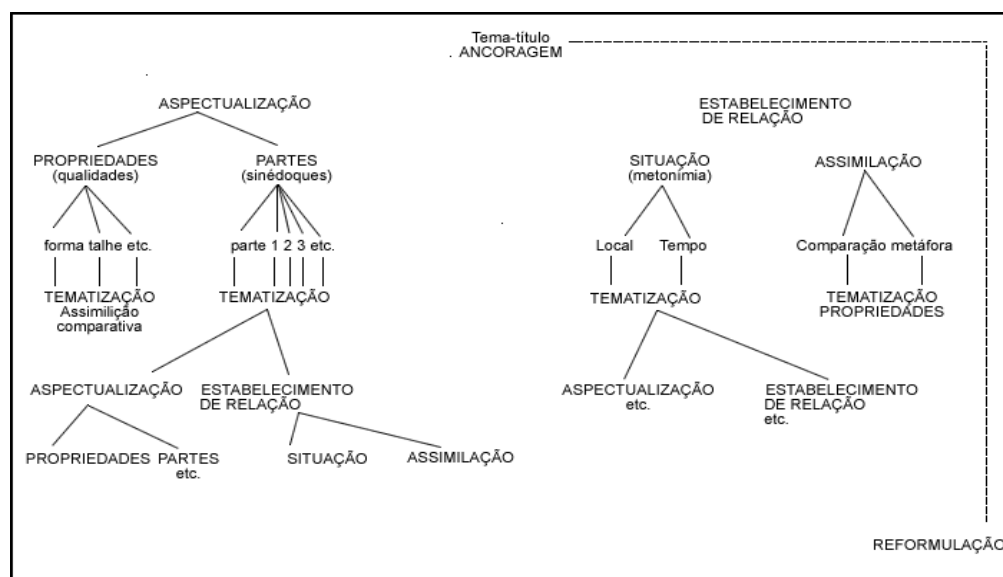
Divide-se em dois subprocessos:

- a situação do objeto (seja no espaço ou no tempo);
- assimilação¹⁸ de características (mistura das características para compor um terceiro aspecto).

3) uma reformulação (onde se tem uma nova visualização geral do tema).

Para Adam, a sequência descritiva prototípica apresentaria o seguinte esquema (2001, p.84):

Esquema 3: Sequência descritiva prototípica.



Por meio do esquema, observamos ser uma sequência descritiva aquela cuja ordem é não-linear, vertical e hierárquica, como ressalta Brandão (2000). A autora ainda caracteriza essa sequência como “um processo de enumeração e expansão que mobiliza a competência lexical do descritor” (op. cit., p.30).

Podemos considerar o texto a seguir, produzido por um aluno do 1º ano do ensino médio, como exemplo desse tipo de sequência. Segundo Wachowicz (2008), neste texto observa-se que “parece haver a apresentação de um estado geral de

¹⁸ A assimilação pode ocorrer por meio de comparação ou de metáfora.

coisas de natureza social, julgado como problemático” em que prevalece “a descrição de estados genéricos de coisas” (p.598-9) e, por isso, se caracterizaria pela sequência descritiva.

Exemplo 2

Hoje em dia a criança, o adolescente tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação. Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.

Várias crianças pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou atualmente não tem professores.

Porém hoje em dia muitas crianças roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem as crianças.

Portanto, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.

Ancoragem (1º§ - tema): onde se tem um tema-título

*Hoje em dia **a criança, o adolescente** tem total direito a uma vida justa, com dignidade, respeito e educação. Nós brasileiros temos sonhos a ser realizados, o futuro do mundo de hoje depende de nós pois fazemos projetos solidários sendo que não precisaríamos visto que pagamos impostos.*

Estabelecimento de relação (2º§, 3º§): consiste em usar as características de uma parte relatada para compor outra.

*Várias **crianças** pedem esmolas por falta de comida em casa, ou até mesmo por falta de escola, pois várias escolas do Brasil estão com péssimas condições ou atualmente não tem professores.*

*Porém hoje em dia **muitas crianças** roubam, ficam revoltadas, agredem pessoas, moram nas ruas porque falta uma família, uma mãe, um pai. É necessário que as mães brasileiras sejam conscientizadas para que não abandonem **as crianças**.*

Reformulação (4º§): nova visualização geral do tema

Portanto, para ajudarmos nosso país devemos nos conscientizar, antes de qualquer decisão, pois pessoas conscientes tem melhor escolha sobre o que deve e o que não deve fazer.

1.6.1.3 A SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

Wachowicz (2010) menciona que alguns teóricos questionam Adam quanto à independência da sequência explicativa, se esta sequência não estaria pressuposta na descrição e na narração. Adam rebate os críticos e se atém à ideia de que as sequências, estruturas prototípicas previsíveis, têm também um caráter heterogêneo, ou seja, as sequências não são construtos engessados, pois um texto pode ser constituído por mais de uma sequência. O que caracteriza a sequência explicativa como sequência é o seu estatuto: justificar um fato, estabelecendo uma relação de causa, sem a intenção de persuadir; o que não acontece nas sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

Conforme Adam (2004) a sequência explicativa tem por objetivo responder às perguntas *Por quê?* E *Como?*. A explicação tende a explicitar claramente uma idéia, um ponto de vista, e responde às perguntas com o objetivo de transformar uma convicção.

Nessa estrutura sequencial de base, dois tipos de operador POR QUE devem ser considerados: o primeiro [POR QUE] introduz a primeira macroposição obrigatória; o segundo [PORQUE] introduz a segunda macroposição obrigatória, que geralmente é seguida por uma terceira macroposição de ratificação.

O esquema, esboçado por Wachowicz (2010, p.82), para representar a sequência explicativa prototípica, corresponde a:

Esquema 4: Sequência explicativa prototípica.

<i>Macroposição explicativa 0</i>	<i>Macroposição explicativa 1</i>	<i>Macroposição explicativa 2</i>	<i>Macroposição explicativa 3</i>
<i>Esquematisação inicial</i>	<i>O problema</i>	<i>A explicação</i>	<i>Conclusão-Avaliação</i>
	<i>Questão: POR... QUE... X?</i>	<i>Resposta: PORQUE ...Y...</i>	

O texto de gênero *resumo*, escrito por um indivíduo em situação de vestibular, é um exemplo desse tipo de sequência¹⁹, no qual **Mp** corresponde às

¹⁹ O texto-base que deu origem ao texto usado como exemplo de gênero *resumo* consta dos anexos deste trabalho.

macroposições da sequência.

Exemplo 3

O modelo de shopping center foi criado para facilitar a ação de comprar. Porém, além de mercadorias, também oferece status e ilusão de felicidade, já que a combinação de lazer e consumo faz com que os clientes sintam-se seguros e modernos, dando a impressão de ser um local com qualidade de vida superior, totalmente separado e distinto do resto do mundo. Isso torna as pessoas alienadas, uma vez que reforça a visão individualista em detrimento da realidade coletiva. O shopping center representa o centro da sociedade consumista, que glorifica esse modo de vida em que os símbolos de poder e distinção social superam a real utilidade das mercadorias.

O modelo de shopping center foi criado para facilitar a ação de comprar (Mp.ex0). Porém, além de mercadorias, também oferece status e ilusão de felicidade, já que a combinação de lazer e consumo faz com que os clientes sintam-se seguros e modernos, dando a impressão de ser um local com qualidade de vida superior, totalmente separado e distinto do resto do mundo (Mp.ex1). Isso torna as pessoas alienadas, uma vez que reforça a visão individualista em detrimento da realidade coletiva (Mp.ex2). O shopping center representa o centro da sociedade consumista, que glorifica esse modo de vida em que os símbolos de poder e distinção social superam a real utilidade das mercadorias (Mp.ex3).

Assim teremos:

Macroposição explicativa 0 – esquematização inicial (apresentação do tema):

O modelo de shopping center foi criado para facilitar a ação de comprar.

Macroposição explicativa 1 – problema (o problema que o shopping center representa por não apenas facilitar a ação de comprar):

Porém, além de mercadorias, também oferece status e ilusão de felicidade, já que a combinação de lazer e consumo faz com que os clientes sintam-se seguros e modernos, dando a impressão de ser um local com qualidade de vida superior, totalmente separado e distinto do resto do mundo.

Macroposição explicativa 2 – explicação (explicação do porquê de o shopping, por oferecer status e ilusão de felicidade, ser um problema):

Isso torna as pessoas alienadas, uma vez que reforça a visão individualista em detrimento da realidade coletiva.

Macroposição explicativa 3 – conclusão/avaliação (conclusão/avaliação a respeito do problema levantado):

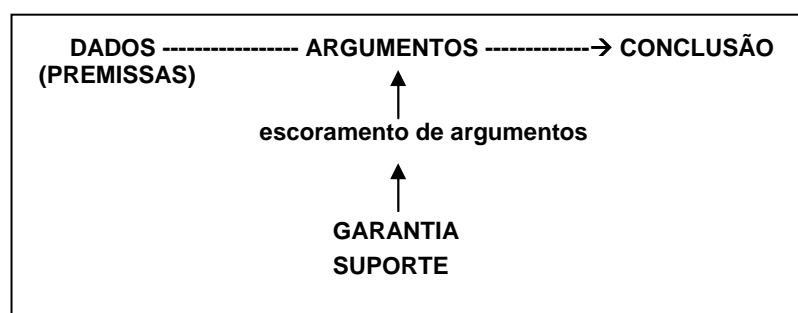
O shopping center representa o centro da sociedade consumista, que glorifica esse modo de vida em que os símbolos de poder e distinção social superam a real utilidade das mercadorias.

1.6.1.4 A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

O ato argumentativo consiste na oposição de enunciados, os quais são interligados por operadores argumentativos. É bom esclarecer: “não se deve confundir o fato de que todos os textos comportam uma orientação argumentativa com o fato de que existe este tipo de colocação em sequência cujo grau zero é certamente representado pelo silogismo e pelo entimema²⁰.” (Adam, 2009b, p.126)

Adam (op. cit., p.117), a partir do modelo de Toulmin (2003), expõe um esquema simplificado de base para uma sequência argumentativa:

Esquema 5: esquema simplificado de uma sequência argumentativa.



Tendo por princípio a idéia de que uma argumentação consiste em dois movimentos: na demonstração de uma tese e na refutação dessa mesma tese:

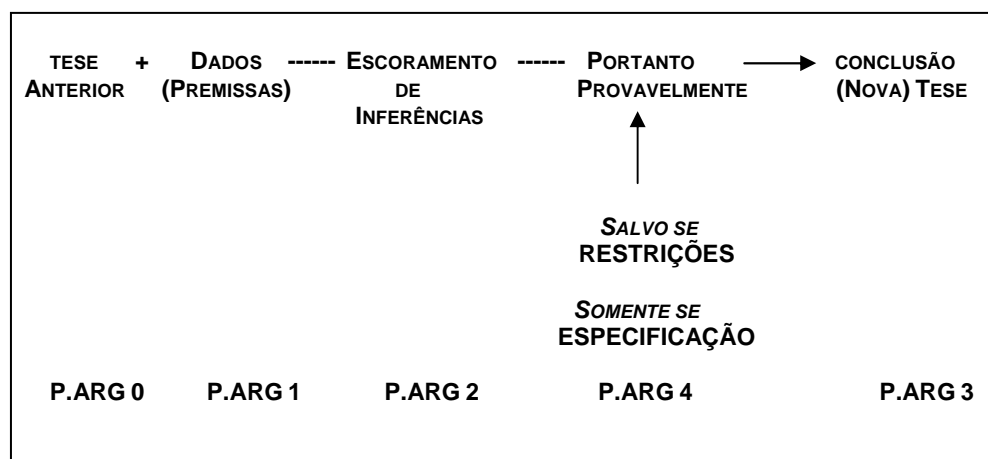
²⁰ As noções de silogismo e entimema serão tratadas no capítulo seguinte.

Um discurso argumentativo (...) se coloca sempre em relação a um contra discurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão é sempre defendê-la contra outras teses ou conclusões, do mesmo modo que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que a argumentação tem de ser submissa à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue nitidamente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis. (Moeschler, apud Adam, 2009c, p.147)

o esquema de base é retomado e ampliado, representando o que Adam denomina de sequência argumentativa prototípica (com lugar para a contra-argumentação em dois momentos: Parg.0 e Parg.4).

Esquema ampliado da sequência argumentativa prototípica com base em Adam (2001, p. 118):

Esquema 6: esquema ampliado da sequência argumentativa prototípica.



Segundo Adam (2008), a sequência argumentativa concretiza-se por meio de dois movimentos: a demonstração e/ou justificativa de uma tese e a refutação de outras teses ou argumentos; e, a partir de premissas estabelecidas, chega-se a uma conclusão ou afirmação. Em outras palavras, nessa sequência apresentamos uma posição favorável ou desfavorável com relação a uma tese inicial e sustentamos nossa posição com base em argumentos ou provas.

Identificadas por **P.arg** (proposição argumentativa), as seguintes macroposições dão base ao esquema: os dados (P. arg1), as inferências (P. arg2) e a conclusão (P.arg3), as quais estão relacionadas a uma tese anterior (P. arg0), uma afirmação, a qual será refutada.

É interessante observar que essa tese anterior não precisa estar explícita no texto, assim como também as inferências, as quais são determinadas pelo sentido do enunciado. Os dados (afirmações) levam, por meio de operadores de conclusão ou restrição (P.arg4), a uma conclusão (opinião do enunciador), que pode servir de base a uma nova sequência argumentativa.

Deve-se ressaltar que a ordem estabelecida na sequência argumentativa é flexível, por exemplo, a tese anterior pode estar subentendida, ou, ainda, a nova tese/conclusão pode ser formulada no início e retomada ou não no fim da sequência. A ordem dessa sequência pode se dar de forma progressiva (D então C) como o esquema aponta; ou regressiva (D porque C), nessa ordem prioriza-se a explicação para justificar uma afirmação antecedente.

Para Adam (2008, p.233-4), o esquema ampliado da sequência argumentativa comporta dois níveis:

- a) no nível **justificativo** (soma das proposições argumentativas: P.arg1 + P.arg2 + P.arg3), a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos apresentados e o interlocutor tem pouca relevância.

É o que acontece no seguinte texto produzido por um aluno da 7ª série:

Exemplo 4

Em varios países está sendo discultido o uso de celulares em sala de aula.
Muitos alunos usam celulares em sala para humilhar professores, colar em provas ou assistir TV.
Por outro lado alguns alunos usam o celular para trabalhos e pesquisas.
Na minha opinião cada escola deveria fazer as suas regras.

Em varios países está sendo discultido o uso de celulares em sala de aula (P.arg1 - dado).

Muitos alunos usam celulares em sala para humilhar professores, colar em provas ou assistir TV (P.arg2 – argumento 1).

Por outro lado alguns alunos usam o celular para trabalhos e pesquisas (P.arg2 – argumento 2).

Na minha opinião cada escola deveria fazer as suas regras (P.arg3 - conclusão).

- b) no nível **dialógico** ou **contra-argumentativo** (soma das proposições argumentativas P.arg0 + P.arg4), a estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos, a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial, o que caracteriza o aspecto dialógico da sequência argumentativa.

O texto a seguir, de um aluno do ensino médio, exemplifica o nível dialógico da argumentação:

Exemplo 5

A proibição total dos celulares nas instituições escolares, ao meu parecer, é uma atitude extremamente radical. Este tipo de restrição poderia ser feita durante os horários de aula, onde a atenção dos alunos deve ser voltada apenas para as atividades aplicadas pelos docentes, no entanto, durante o intervalo e nos horários em que os mesmos estiverem fora de sala de aula, não há motivos para a restrição destes aparelhos, pois não estarão em momento de atividades pedagógicas.

A proibição total dos celulares nas instituições escolares, ao meu parecer, é uma atitude extremamente radical (P.arg3 - posicionamento).

Este tipo de restrição poderia ser feita durante os horários de aula, onde a atenção dos alunos deve ser voltada apenas para as atividades aplicadas pelos docentes (P.arg2 – argumento 1),

no entanto durante o intervalo e nos horários em que os mesmos estiverem fora de sala de aula, não há motivos para a restrição destes aparelhos (P.arg4 – contra-argumento),

pois não estarão em momento de atividades pedagógicas (P.arg2 - argumento 2).

Esses dois níveis constituirão minha base para a análise da sequência argumentativa dos textos do *corpus*. Postulo que os textos de alunos de níveis escolares mais iniciais, pelo seu desenvolvimento cognitivo, tenderão a apresentar o nível justificativo com mais frequência; enquanto o nível dialógico, que exige complexidade maior de raciocínio, caracterizará os textos de séries mais avançadas.

Aqui aproveito para esclarecer como procedi à análise dos textos que serviram de exemplo aos níveis argumentativos (justificativo e dialógico) relacionados por Adam. Para o pesquisador, como expus anteriormente neste mesmo capítulo, um texto constitui-se de uma estrutura hierárquica que pode compreender *n* sequências de mesmo tipo ou de tipos diferentes. Ou seja, na estrutura de um texto, podemos nos deparar com vários tipos de sequências, sendo que a estrutura argumentativa prototípica pode ser uma delas (ou mais de uma). Entretanto, Adam também considera a possibilidade de um texto elementar ser constituído por uma única sequência e, por isso, apresentar uma estrutura sequencial homogênea.

Pautando-me nessa possibilidade é que, para caracterizar a estrutura argumentativa prototípica na análise dos textos do *corpus* deste trabalho, assim como fiz com os exemplos apresentados, tomarei cada um dos textos em seu todo como constituído de uma sequência única, uma vez que os textos são curtos (até 10 linhas) e alguns deles pouco complexos. Esse procedimento me permitirá dar aos dados obtidos uma maior visibilidade e facilitará a comparação entre os níveis argumentativos dos textos de acordo com os graus de escolarização.

Portanto, com base na estrutura prototípica ampliada de Adam, cada proposição argumentativa (**P.arg**) compreenderá a estrutura do texto como um todo:

P.arg0 – a tese anterior a ser refutada ou confirmada;

P.arg1 – os dados, os fatos do mundo;

P.arg2 – as justificativas que sustentam um posicionamento;

P.arg3 – a conclusão ou posicionamento assumido pelo produtor do texto;

P.arg4 – contra-argumento a uma possível voz contrária.

1.6.1.5 A SEQUÊNCIA DIALOGAL

Comparada às demais sequências, a dialogal é a única que em sua estrutura caracteriza-se pela presença explícita de mais de um interlocutor (poligerada), os quais podem ser personagens, se esta sequência compuser um gênero de ficção. Esta sequência concretiza-se nos segmentos de discursos interativos dialogados, estruturados em turnos de fala. Portanto, segundo Adam (2009b, p.127), constitui-se de uma sucessão de trocas, “uma cadeia hierarquizada

ou coordenada de sequências, chamadas “trocas”.

Essas trocas caracterizam dois tipos de sequências: as fáticas, que têm a função de iniciar ou encerrar a interlocução; e as transacionais, são as que compõem o corpo da interação, a razão do ato interlocucional. A sequência dialogal, para Adam, é autônoma e previsível e, segundo Wachowicz (2010, p.88):

Isso se justifica por um pressuposto básico: o diálogo estrutura seus componentes temáticos por algum tipo de ligação. Se os turnos temáticos estão desconexos, o diálogo não acontece e, por conseguinte a situação de comunicação não se constrói.

O esquema, esboçado por Wachowicz (2010, p.89), para representar a sequência dialogal de Adam, corresponde a:

Esquema 7: sequência prototípica dialogal.

Sequência fática de abertura	Sequências transacionais		Sequência fática de encerramento
	Sequências semanticamente encadeadas	Sequências pragmaticamente encadeadas	

Para a sequência dialogal, a letra *Sinal Fechado*²¹ (adaptada) de Paulinho da Viola é um bom exemplo:

Exemplo 6

Sequência fática de abertura:

**Olá, como vai ?
Eu vou indo e você, tudo bem ?**

Sequências transacionais (semântica e pragmaticamente encadeadas)

**Tudo bem eu vou indo correndo
Pegar meu lugar no futuro, e você ?
Tudo bem, eu vou indo em busca
De um sono tranquilo, quem sabe ...
Quanto tempo... pois é...
Quanto tempo...**

²¹ Disponível em: < <http://letras.terra.com.br/paulinho-da-viola>>.

Me perdoe a pressa
 É a alma dos nossos negócios
 Oh! Não tem de quê
 Eu também só ando a cem
 (...)

Sequência fática de encerramento:

O sinal ...
 Eu espero você
 Vai abrir...
 Por favor, não esqueça,
 Adeus...

Para finalizar esta subseção, exponho como ilustração um quadro criado por Wachowicz (2010, p. 97), o qual faz uma relação entre as sequências prototípicas de base e gêneros textuais:

Quadro 2: As sequências prototípicas de base e gêneros textuais.

Sequências	Gêneros relacionados
Narrativa	Conto, novela, fábula, romance, narrativa de ficção científica, crônica literária, adivinha, piada.
Descritiva	Seminário, aula, conferência, verbete, nota, relatório científico, notícia de jornal, e os instrucionais: receita, regulamento, regra de jogo, instrução de uso.
Explicativa	Artigo científico, notícia de jornal comentada, ensaio.
Dialogal	Debate, MSN, discussão, consulta médica, sessão de terapia.
Argumentativa	Artigo, coluna, carta de leitor, discurso de defesa e acusação, resenha, editorial, ensaio, dissertação, tese, monografia.

1.7 CONSIDERAÇÕES

Para Adam as sequências “são categorias cognitivas e, ao mesmo tempo, produto cultural da sociedade”. (Wachowicz, 2010, p. 52) A autora chama atenção para o fato de que Adam concebe uma habilidade cognitiva inerente ao homem, a categorização, como fundamental para a organização de uma sequência, como também a sua natureza sociocultural, pois uma sequência (estrutura prototípica) é construída pelos sujeitos na interação social.

A noção de sequências textuais, mais precisamente, da sequência argumentativa, é um de meus pontos de apoio na análise dos textos a serem estudados no *corpus* desta pesquisa, um outro ponto de apoio dirá respeito às categorias argumentativas, estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999).

2 ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA E AS CATEGORIAS ARGUMENTATIVAS

2.0 INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

Segundo Santos:

Como ação humana, a argumentação está ligada às ações semiotizadas pela linguagem em situação de interação social, que busca o convencimento, a persuasão, sendo possível afirmar que, desde o momento em que a espécie humana se distingue da primata por sua capacidade de construir cultura como agente mental e intencional, e por utilizar intencionalmente e intersubjetivamente instrumentos semióticos para interagir com o outro, a espécie humana atribui à linguagem um caráter argumentativo. Isto significa dizer que desde muito cedo, o homem domina, mesmo que empiricamente e de forma espontânea formas de argumentar. (Santos, 2005, p.85)

Como neste trabalho meus objetivos são analisar textos produzidos por alunos do ensino fundamental I ao ensino médio no que diz respeito às estratégias argumentativas utilizadas por eles, bem como checar, em que nível escolar, a sequência argumentativa prototípica de Adam se efetiva nos textos escolares, a seguir exponho teorizações fundamentais a respeito da argumentação.

Primeiramente exponho considerações a respeito da produção do texto dissertativo/argumentativo na escola e as concepções de alguns teóricos sobre os atos de dissertar e argumentar. Depois, refiro-me a Aristóteles e à argumentação na Retórica Clássica para que possamos compará-la com a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e explicar o porquê do uso do termo “nova” para caracterizá-la; depois o modelo argumentativo de Toulmin (2003) será focado, já que esse modelo fundamenta o desenvolvimento da sequência argumentativa prototípica de Adam.

A seguir, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) são retomados para que tracemos o que de “novo” tem a Nova Retórica e, principalmente, para que relacionemos as categorias argumentativas elencadas por esses autores, já que estas serão objeto de análise nos textos do *corpus* desta pesquisa. Também exponho a concepção de fases de desenvolvimento cognitivo postuladas por Piaget, nas quais me baseio para estabelecer possíveis ligações entre as fases cognitivas

de desenvolvimento e a competência na produção de textos escritos mais complexos pelos alunos.

Por fim, abordo o artigo de Leitão e Banks-Leite (2006), *Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens*, no qual as autoras fazem um levantamento de estudos envolvendo a argumentação infantil e afirmam que, se uma criança argumenta ou não, depende da concepção que se tem de argumentação, de linguagem e de aquisição de língua(gem).

2.1 A ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO DISSERTATIVO ESCOLAR

Segundo Possenti (1996, p.17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.”

Em outras palavras, a escola tem a função de ensinar a norma de maior prestígio junto à sociedade, a norma culta ou padrão, principalmente, em sua modalidade escrita e não, propriamente, a língua em si. É o que confirma o autor:

(...) a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (...) Até porque, quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor – e pressupõe de fato – um enorme conhecimento da modalidade oral. (op. cit., p.32)

Como a escola procura criar condições para o aprendizado da escrita, as atividades de leitura e produção de textos têm um papel significativo nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, é consenso entre teóricos e professores de Língua Portuguesa que o tema “redação” provoca muita discussão, pois a atividade de redigir textos constitui-se em ponto nevrálgico no ensino da língua materna.

Sousa afirma:

Sabemos que a produção de texto na escola, um tema bastante discutido, tem suscitado muitos estudos, pesquisas e experimentações com o intuito de tornar essa atividade, na qual o sujeito atua por meio da língua escrita, um instrumento que lhe permita ter o domínio para lidar com a diversidade de textos, como forma de alcançar seus objetivos e atender às suas necessidades, não só escolares, mas também as que estar no mundo exige. (2004, p.147)

Segundo Costa (2005, p.182): “a dissertação estaria ligada à representação do pensamento e do raciocínio, uma realidade mais complexa e sua exploração didática é, normalmente, prevista para os níveis de ensino mais avançados, especialmente para o ensino médio.”

Ao tratar da trajetória do ensino de redação, Costa (op. cit) constata que a escola considera como simples a realidade representada pela descrição (representação de indivíduos, objetos e cenários) e pela narração (representação da atuação de personagens em sequências de eventos), por isso a exploração didática desses tipos textuais ocorre até o quarto ciclo do nível fundamental. A partir dessa prática, subentende-se uma atribuição de graus de dificuldade diferentes à narração, à descrição e à dissertação. Costa conclui:

O ponto mais alto da escala é ocupado pelos textos expositivos (dissertativos) e argumentativos, por seu caráter de representação de uma realidade mais complexa e abstrata. Os textos dissertativos têm uma circulação restrita ao contexto escolar e representam o objetivo maior de ensino de redação nos níveis fundamental e médio: registrar a reflexão sobre um tema atual e socialmente relevante, num texto isento de marcas que revelem a presença dos sujeitos, seja na imagem de um autor, seja de um interlocutor, produzido com o objetivo de demonstrar a capacidade de organização do pensamento sobre um tema dado e o domínio das normas da escrita. (op.cit., p.183)

Para Sousa (2004, p.147):

O tipo de texto que tem sido contemplado pela escola é o dissertativo, talvez, pelo fato de reagrupar diferentes escritas escolares destinadas a conceituar, classificar, enumerar, demonstrar, expor, descrever, explicar, prescrever e até persuadir. Porém, em muitas atividades propostas nas aulas de Português, esse tipo de texto tem sido aplicado para que o aluno não só demonstre conhecimento sobre o tema, mas também a capacidade de argumentar.

Quando discorre sobre o ensino francês, Brassart (1995) revela que, também na França, tradicionalmente a escola primária dava preferência ao relato de ficção, porque, sem dúvida, elegeu-se a literatura como referência para o bom uso da língua. A argumentação não era estudada antes de se terminar a escola primária, pois o momento em que se acreditava ser o ideal à preparação para o estudo da

dissertação era o ensino secundário.

Porém, segundo Brassart (op.cit.), felizmente essa posição mudou e, a partir de 1985, os programas oficiais incluem a argumentação entre os tipos de discurso ou gêneros passíveis de serem estudados no ciclo médio da escola primária. Na França, os textos oficiais de 1991, referentes à escola primária, indicam a argumentação como uma das competências a serem desenvolvidas entre as crianças a partir dos 8/9 anos²². Essa concepção leva em conta que a argumentação pertence ao registro das condutas linguísticas efetivas das crianças, inclusive dos pequenos, e não só na escola como também em suas vidas cotidianas, porque acredita-se ser a argumentação um instrumento necessário à socialização e ao desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Nas citações de Costa (2005) e Sousa (2004), observa-se um problema significativo para o professor e para o aluno quando a este último se pede que produza uma dissertação, como se diz na escola.

Em que consiste o dissertar? O que é produzir uma dissertação? É expor idéias sobre um determinado tema? É defender uma opinião por meio de argumentos? Argumentos são inerentes ao texto dissertativo? É tentar persuadir o leitor de nosso texto e convencê-lo de que nosso ponto de vista é o correto?

No que concerne ao ensino, os próprios teóricos que tratam dessas questões não chegam a um consenso quando se trata de definir o ato de “dissertar”. Alguns diferenciam dissertar de argumentar; outros, de forma mais simples, caracterizam ambos os tipos de textos – dissertativo e argumentativo - como equivalentes. Mas em sala de aula qual é a abordagem mais adequada no sentido de levar nosso aluno a produzir textos?

Tenta-se, nessa etapa escolar e nas seguintes, instrumentalizar o aluno para que consiga identificar e produzir esse tipo de texto, tanto na modalidade escrita quanto na oral, pois sabe-se que o tipo dissertativo é traço característico que perpassa vários gêneros textuais, gêneros esses que devem ser dominados pelos alunos, afinal, o estar no mundo e o interagir exigem esse domínio. A partir dessa concepção, nosso trabalho em sala de aula deve ser norteado pela idéia de que se produzem textos na escola e não exclusivamente para a escola (Sousa, 2004).

²² Brassart, em seu texto, faz referência aos ciclos da educação na França. As crianças estudariam a argumentação a partir do ciclo CE2 (8-9 anos) ao ciclo CM2 (10-11 anos).

Mas e os teóricos? O que dizem sobre o dissertar e o argumentar? Nós, professores de língua, nos atemos a determinadas concepções, as quais nos “guiam” em nossas práticas em sala de aula, elenco aqui algumas delas.

Sousa, ao citar Delcambre, relata que, de acordo com esse autor:

(...) a argumentação é centrada no destinatário; busca persuadir o seu destinatário. Já a dissertação é centrada no emissor que procura informar e mostrar o que sabe e o que conhece. Na dissertação, geralmente, o aluno apresenta um discurso de deliberação, em que a investigação não se apóia nas premissas, mas nas conclusões. (2004, p. 157)

Citelli (1994, p.6) explica: “Um discurso será dissertativo pelo fato de nele prevalecerem os argumentos, a exposição de idéias; isto não significa dizer, contudo, que estejam ausentes as tabelas indicativas de uma certa pesquisa, as enumerações de nomes, as caracterizações físicas de uma pessoa, as figuras de linguagem, as imagens poéticas.”

Segundo o autor, o ato de dissertar está presente em nosso dia a dia, é só observarmos à nossa volta e prestarmos atenção aos discursos aos quais estamos expostos: os textos de publicidade, os debates nas aulas, os jornais, a internet, as discussões com os familiares ou amigos etc. Para esse autor, dissertar e argumentar são atos sinônimos.

Ainda, segundo Citelli (1994., p.7): “Convencer ou persuadir através do arranjo de diversos recursos oferecidos pela língua é, numa formulação muito simples, a marca fundamental do texto dissertativo/argumentativo.”

Assim, declaram Pellegrini e Ferreira:

A dissertação exige reflexão e compromisso. É o tipo de texto em que importam as opiniões sobre os fatos, a postura crítica diante do mundo e reflexões que contribuam para o aprofundamento da discussão sobre os temas postos pela própria vida em sociedade. Ela se desenvolve sempre em torno de um *tema* (assunto), ao qual se agregam *argumentos*, que culminam numa *tese* (idéia passível de discussão). (1999, p.169)

As autoras, em sua obra, não fazem referência ao texto argumentativo, simplesmente elencam os textos narrativo, descritivo e dissertativo.

Platão e Fiorin (2001), em *Lições de texto: leitura e redação*, contemplam cada um desses itens em capítulos separados. De acordo com os autores, algumas

características do texto dissertativo são:

O texto dissertativo é temático. Explica, analisa, classifica, avalia os seres concretos. Por isso, sua referência ao mundo faz-se por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço. (...) O discurso dissertativo típico é o da ciência, o da filosofia, o dos editoriais dos jornais etc. (p. 253)

No capítulo intitulado *Argumentação*, lê-se:

Pela sua origem, podemos dizer que argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia. Assim, chamamos argumento a todo procedimento lingüístico que visa a persuadir, a fazer o receptor aceitar o que lhe foi comunicado, a levá-lo a crer no que foi dito e a fazer o que foi proposto. Nesse sentido, todo texto é argumentativo, porque todos são, de certa maneira, persuasivos. (p.284)

Ao analisar essas considerações, percebemos que somente Delcambre faz uma diferenciação mais demarcada entre dissertar e argumentar, mas, atendo-nos à maioria das citações elencadas, os atos de dissertar e argumentar parecem constituir faces de uma mesma moeda, o que torna compreensível e aceitável o uso da expressão “dissertativo-argumentativo” (como se rotula hoje na escola) na orientação aos alunos sobre o tipo de texto que se espera que eles produzam.

Mas acredito que essas considerações não eliminam as inquietações dos professores que trabalham a produção de texto em sala de aula, parece que não nos bastam essas reflexões, que eu, pretensiosamente, considero pouco aprofundadas sobre a argumentação²³.

Penso que se retomássemos as teorias estabelecidas sobre a argumentação desde que se passou a estudá-la de forma sistematizada, passaríamos a ter outras perspectivas em nossas práticas com a argumentação na escola. Por isso, a seguir, discorro sobre a Retórica de Aristóteles, que serve de pilar para que estudiosos, como Stephen Toulmin (2003), Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1999), desenvolvam suas teorias sobre a argumentação, as

²³ Esse penso ser um dos problemas enfrentados pelos professores de forma geral e não somente pelo professor de língua. Baseamo-nos, e muito, em manuais, livros que, para tratar “didaticamente” determinados conteúdos, não os aprofundam e nos atemos apenas ao que é superficialmente exposto.

quais inquestionavelmente influenciam os recentes estudos e pesquisas pelo mundo todo.

2.2 A RETÓRICA CLÁSSICA DE ARISTÓTELES

Coelho²⁴, no prefácio à edição brasileira do *Tratado da Argumentação* (1999), traça um painel da história da Retórica desde a Grécia Antiga.

Filósofos pré-socráticos, por volta do séc. VI A.C., elaboraram um discurso que se opunha à atitude mítica típica da produção poética da época. Aristóteles, com aprofundamento e amplitude, decompõe esse modelo de pensar, o qual se caracterizava por uma análise do pensamento em seus aspectos fundamentais, e elabora uma sólida base teórica para o que passamos a conhecer como Retórica. Entende-se aí a preocupação do filósofo em sistematizar um estudo sobre a argumentação, e temos, então, a fundamentação da lógica aristotélica, a qual tem sua influência até nossos dias.

Segundo Aristóteles, a lógica se divide em lógica formal (analítica) e lógica material (dialética): a primeira estabelece a forma correta de operação do pensamento, pois, se as regras forem aplicadas corretamente, o raciocínio é considerado válido ou correto; a segunda é a parte da lógica que trata da ampliação das operações de pensamento, segundo a matéria ou natureza dos objetos a conhecer.

Sob o viés da lógica formal, existe uma única resposta correta para um determinado problema e pensar de maneira diferente significa estar enganado, ou seja, existe uma única verdade a ser alcançada.

No raciocínio formal, para um argumento ser considerado válido, ele deverá obedecer a três regras básicas ou três princípios: o *princípio da identidade*, o *princípio da não-contradição*, e o *princípio do terceiro excluído*. A saber, o *princípio da identidade* determina que todo ser é igual a si mesmo ($A=A$), é a condição do pensamento para que possamos definir as coisas e conhecê-las por meio de suas definições; o *princípio da não-contradição* determina ser impossível que A seja, ao mesmo tempo, não-A, em outras palavras, duas proposições contraditórias não

²⁴ Fábio Ulhoa Coelho é o autor do prefácio da edição brasileira do *Tratado da Argumentação* (1999, p.XI - XVIII), de Perelman & Olbrechts-Tyteca.

podem ser verdadeiras ao mesmo tempo; o *princípio do terceiro excluído* determina que uma proposição ou é verdadeira ou é falsa, não há uma terceira possibilidade a ser considerada.

Como a lógica formal é pura forma, os lógicos não se preocupam com o conteúdo das afirmações nem com a realidade, é a validade ou a invalidade de um argumento que lhes interessa.

Para fundamentar esse raciocínio, passam a adotar uma idéia geral de “ser”, representado por letras. Utiliza-se, então, a seguinte forma: Todo A é B; todo B é C; logo, todo A é C. Essa forma de raciocinar constitui-se de afirmações ou conclusões seguidas de uma ou duas premissas iniciais: premissa maior ou universal e premissa menor ou particular. É o chamado silogismo analítico que se traduz em uma demonstração fundada em proposições evidentes, as quais conduzem o pensamento a uma conclusão verdadeira. É nesse tipo de silogismo que se fundamenta a lógica formal.

É importante ressaltar que Aristóteles nunca estabeleceu patamares de importância diferentes para a lógica formal e a dialética. Não há uma hierarquização entre elas e, assim, como elas não se excluem mutuamente, não se sobrepõem e uma não substitui a outra. Porém os dois modos básicos de raciocinar do pensador grego, por demonstração analítica ou por argumentação dialética, não foram explorados e desenvolvidos em igual medida, pois o cristianismo e o racionalismo estabeleceram uma equiparação entre as duas formas de pensamento e, como houve uma valorização acentuada da lógica formal, como consequência a dialética perdeu significância e terreno.

Coelho (XII), ainda no *Tratado da Argumentação* (1999), discorre:

O que se perdeu, na evolução do pensamento filosófico, pelas mãos do cristianismo e do racionalismo, foi exatamente a equiparação, na importância dos raciocínios analítico e dialético. Isto é, relegada ao plano dos sofismas, identificada às técnicas de persuasão sem compromisso ético, aos discursos vazios de oradores hábeis em convencer auditórios, quaisquer que fossem as teses, a dialética não alcançou o estatuto de seriedade e consciência concedido à sua irmã, a analítica. A filosofia, com efeito, deu relevância aos métodos do conhecimento, o quanto possível rigoroso, da verdade, coisa que, decididamente, a dialética nunca foi.

Embora a lógica aristotélica não tenha sofrido mudanças até o séc. XX, muitos críticos se manifestaram contra a dialética, como, por exemplo, Descartes que concluiu que a dialética, por levar ao debate, não era passível de crédito, pois

induzia ao erro e que a única forma de se obterem dados precisos era por meio da lógica formal.

Embora a princípio ser considerado sofista fosse um elogio, pois, a palavra derivada do grego *sophistés*, caracterizava aquele que detinha determinado saber (derivado do grego *sóphos*, sabedoria), o argumento sofístico ou sofisma passou a ter um sentido pejorativo que vai marcar o vocabulário da filosofia através dos séculos.

O termo dialética deriva do grego *dia* (dualidade, troca) e de *lektikós* (apto à palavra, capaz de falar), que tem a mesma raiz de *logos* (razão). Dialética tem a ver com diálogo, com a oposição entre duas opiniões contrapostas, com o movimento dos contrários, e constitui-se em três fases: tese, antítese e síntese.

O silogismo dialético se baseia em argumentos sobre enunciados prováveis, dos quais se extraem conclusões apenas verossímeis. Esse raciocínio opera com a idéia de justificação e não com a idéia de demonstração, nele há também premissas, inferências e conclusão que podem levar à existência de mais de uma “verdade”, sem que uma delas esteja errada, pois, no silogismo dialético, se busca qual a melhor solução para a resolução de um problema. Na busca de uma resposta mais convincente a uma determinada situação, a dialética tem uma relação direta com a ação, com a tomada de decisão, com a formação de opinião por parte de uma audiência.

A dialética é a parte argumentativa da retórica (Reboul, 2004); porém, a argumentação não exerce a mesma função na dialética e na retórica. A dialética é um jogo que visa a provar ou refutar uma tese, respeitando-se as regras do raciocínio. A retórica é instrumento de ação social, cujo domínio é a deliberação, o domínio do verossímil. Delibera-se sobre o plausível ou incerto e não sobre o que é evidente ou impossível; em resumo: “a retórica é uma ‘aplicação’ da dialética, no sentido de que a utiliza como instrumento intelectual de persuasão.” (op. cit., p.37) São duas disciplinas diferentes, mas se situam no mesmo plano, porque pertencem ao mesmo mundo.

De acordo com Aristóteles, quem compõe um discurso passa (pelo menos acredita-se que passe, como afirma Reboul, 2004) por quatro fases, são as chamadas quatro fases da retórica: a primeira é a invenção (*heurésis*) - é a escolha que o orador faz dos argumentos e de outros meios persuasivos para provar a sua tese; a segunda é a disposição (*taxis*) - é a fase da organização dos argumentos,

que resultará na organização interna do próprio discurso; a terceira é a elocução (*lexis*) - diz respeito ao estilo do discurso, à redação escrita do discurso; a quarta é a ação (*hypocrisis*) - é quando o orador profere seu discurso, fazendo uso de vários recursos.

Para Aristóteles, a retórica consiste também na distinção e na escolha das estratégias para persuadir, para isso recorre-se a três tipos de argumentos, os quais são: o *ethos* (diz respeito ao orador) e o *pathos* (diz respeito ao auditório), que são de ordem afetiva; e o *logos* (diz respeito à argumentação), que é racional. Para inspirar confiança no auditório, o orador deve assumir um caráter, o *ethos*, sem o qual não se obtém a crença desejada; o *pathos* consiste em um conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve provocar no auditório para alcançar a esperada adesão; o *logos* são as escolhas que o orador faz para construir a argumentação, é o raciocínio na construção do discurso.

Aristóteles também determinou os três gêneros da oratória: o *judiciário*, o *deliberativo* e o *epidítico*²⁵. Cada um deles é empregado com finalidades distintas. O *judiciário* acusa ou defende, refere-se ao passado, pois esclarece-se, qualifica-se, julga-se um fato já acontecido, diz respeito ao justo ou injusto. O *deliberativo* aconselha ou desaconselha, refere-se ao futuro, pois inspira decisões a serem efetivadas, diz respeito ao útil e ao nocivo à sociedade. O *epidítico* censura ou louva, refere-se ao presente, pois o orador submete-se à admiração dos espectadores, inspira-se no nobre ou vil, valores que não têm a ver com o interesse coletivo, nem com o justo. (Reboul, 2004)

O objetivo maior do orador de um discurso é a adesão à sua tese, uma adesão intelectual obtida apenas por meio da argumentação, portanto a retórica refuta a violência e privilegia a linguagem comum, ordinária, pois pretende atingir a todos os homens e não apenas parte deles.

Na retórica aristotélica, identificamos, como fundamental, a moral. O bom uso da retórica, a arte de bem falar, de defender argumentos (verdadeiros ou não), depende exclusivamente da ética daquele que a efetiva em seu discurso, aí entram em cena os valores morais estabelecidos ao longo da vida de cada um. Por isso não podemos caracterizar a retórica como boa ou má, é o bom ou mau uso dela que faz

²⁵ O gênero epidítico, por suas características, será retomado mais detalhadamente na seção dirigida à Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999).

com que a retórica seja boa ou má.

Podemos organizar as características da retórica comparando-as com as da lógica formal, como proponho no seguinte quadro:

Quadro 3: Características da retórica e da lógica formal.

RETÓRICA	LÓGICA FORMAL
justificativa	demonstração
obtenção de adesão	imposição de certeza
pessoalidade	impessoalidade
referência concreta	referência abstrata
busca convicções	diz respeito a estruturas formais
supõe o verossímil	supõe o incontestável
apela à decisão de um auditório	não apela à decisão de um auditório

Também preocupado com a questão da argumentação, Stephen Toulmin (2003) elabora um modelo de argumentação, o qual sofreu críticas, pois, segundo outros estudiosos da argumentação, seu modelo apresenta pontos frágeis. Porém, Adam (2009c) vê nesse modelo fundamentos importantes e, tendo-os por referência, organiza sua estrutura prototípica da sequência argumentativa. Por isso Toulmin tem lugar neste trabalho.

2.3 O MODELO ARGUMENTATIVO DE TOULMIN

O inglês Stephen Edelson Toulmin publica, em 1958, *The uses of argument*, obra que influenciou e continua influenciando pesquisadores nos mais variados campos do conhecimento. É importante frisar que vários trabalhos na Educação utilizam o Modelo de Toulmin como instrumento para analisar a argumentação de alunos.

Toulmin (2003), crítico da lógica formal aristotélica (que prima pela racionalidade que seria aplicável a qualquer auditório e disciplina), propõe uma nova análise para a argumentação. Segundo o filósofo, numa análise da argumentação, o argumento realmente convincente depende de um contexto (histórico, disciplinar, e/ou social) para se efetivar. Toulmin objetivou uma interpretação da estrutura da argumentação a fim de perceber como a sua validade/invalidade está relacionada dentro do argumento.

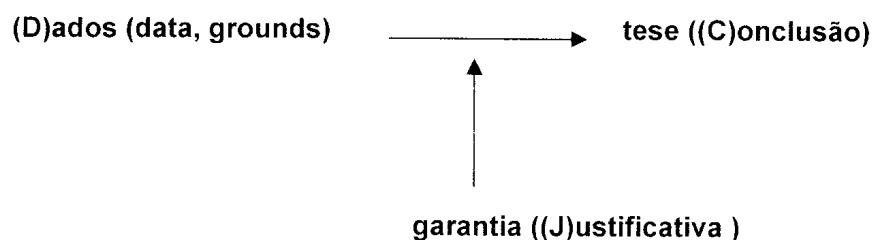
Nesse raciocínio, Toulmin demonstra que a construção de um esquema argumentativo apresenta uma sequência fundamental de passos que obedece a algumas regras. No caso, o raciocínio argumentativo difere-se do lógico por se calcar em um processo de justificação e não em premissas (maior e menor) para se chegar a uma possível conclusão. Toulmin critica o silogismo aristotélico por este não levar em consideração a flexibilidade de adequação dos elementos da argumentação ao contexto.

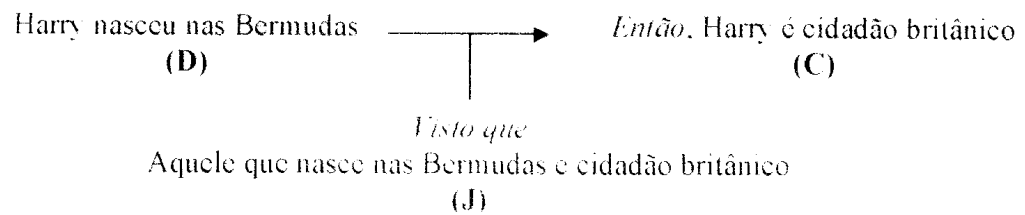
Para Toulmin (op.cit., p.92), o padrão básico de uma estrutura argumentativa pode ser esquematizado no seguinte modelo descritivo:

“We now have the terms we need to compose the first skeleton of a pattern for analysing arguments. We may symbolise the relation between the data and the claim in support of which they are produced by an arrow, and indicate the authority for taking the step from one to the other by writing the warrant immediately below the arrow”.

Em forma de esquema, o modelo de Toulmin (2003, p. 92) estabelece-se assim:

Esquema 8: Esquema básico da estrutura argumentativa.

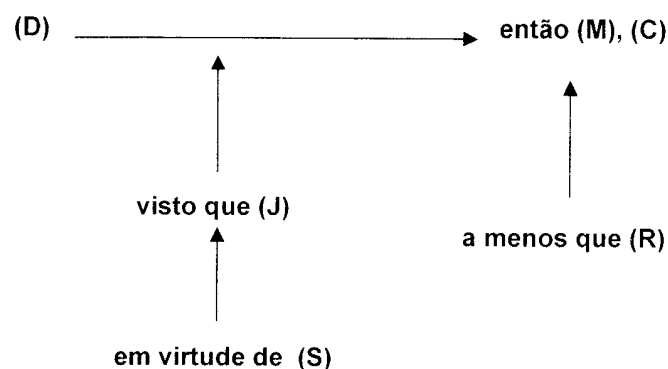


Esquema 9: Esquema da estrutura argumentativa básica.

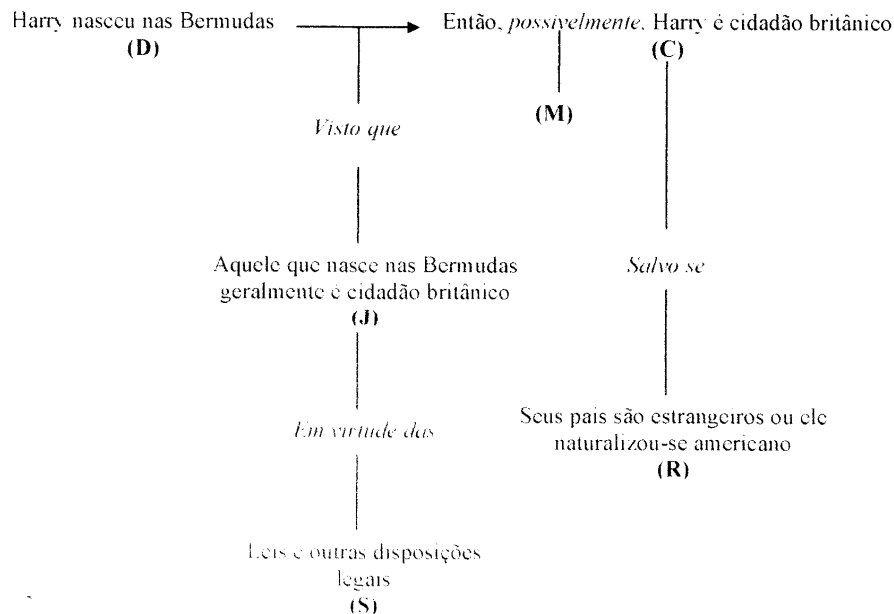
Na estrutura, observamos os dados (D), nos quais nos apoiamos para o mérito de uma tese (claim/conclusão) (C), cujo mérito busca-se estabelecer e que pode provocar um novo argumento; e a garantia (justificativa) (J), proposições explicativas que estabelecem uma articulação entre (C) e (D), além de garantir (C).

Porém, dependendo do contexto e da audiência, pode ser que essa estrutura básica não dê conta de atender a uma situação comunicativa. Talvez seja necessária uma referência de maior força que embase os dados que sustentam a tese. Nesse contexto, algumas justificativas, para garantirem a argumentação, exigem outros elementos que reforçam e ampliam a estrutura da argumentação. São eles: *modalização* (M) - indica o grau de força conferida pela justificativa à (C) -; *refutação* (R) - indica as circunstâncias ou condições, nas quais a força da justificativa deve ser deixada, ou não de lado -; *suporte* (S) – proposições que sustentam a justificativa.

Segue o exemplo de esquema argumentativo ampliado com base em esquema de Toulmin (2003, p. 94).

Esquema 10: Esquema argumentativo ampliado.

Esquema 11: Exemplo do esquema argumentativo ampliado.



O dado (D) é que — Harry nasceu nas Bermudas e, por conta disso, concluímos (C) que — Harry é um cidadão britânico. Contudo, necessitamos saber o porquê de se chegar a essa conclusão. Nossa garantia (J) é o fato de que — todo ser humano que nasce em território britânico é um cidadão britânico. Como as Bermudas fazem parte do Reino Unido, — por conta de que as Leis do Parlamento Britânico asseguram esse fato por suportes (S) que confirmam nossa garantia. Entretanto, nossa conclusão pode ser refutada (R) se os pais de Harry não forem cidadãos britânicos. A força de nosso argumento se daria por um qualificador modal, como, por exemplo, *provavelmente* ou *possivelmente*.

Para Toulmin (2003), o conjunto completo, com todos os elementos da estrutura ampliada da argumentação, não é condição obrigatória para a construção de uma argumentação consistente e convincente. É possível que um ou outro elemento da estrutura ampliada seja omitido, porém os elementos da estrutura básica — (D), (J), (C) — obrigatoriamente devem compor o raciocínio argumentativo.

Adam, cuja teoria sobre a estrutura prototípica da sequência argumentativa tem como base o modelo de esquema argumentativo de Toulmin, considera que, embora esse modelo tenha sido criticado em alguns de seus princípios por teóricos

como van Eemeren, Grootendorst e Grize²⁶, ele tem fundamentos muito importantes os quais vão sustentar sua teoria.

Segundo Plantin (apud. Adam, 2009c), Toulmin trouxe à tona, em seu modelo ampliado, o fundamento de uma unidade que se poderia denominar “célula argumentativa”, a qual seria constituída pelos seguintes elementos:

- Uma argumentação, ligando uma posição (uma tese, uma conclusão) a um dado que a sustente (um argumento);
- Um refutação, isto é, uma alusão à posição de um adversário, sustentando outra conclusão, e uma negação dessa posição. A organização desta célula não depende de uma forma ou de um elemento textual determinado; ela é tanto maquete, quanto modelo reduzido; corresponde tanto a um enunciado como a um parágrafo. (Plantin, apud. Adam, 2009c, p.141)

Além de Toulmin (2003), outros estudiosos da argumentação, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1999), retomam a retórica aristotélica e a “renovam” com o intuito de estudar os recursos discursivos da argumentação e relacionam o que denominam *estratégias argumentativas*. Essa “nova retórica” e as estratégias argumentativas são assuntos da próxima seção.

2.4 A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA

No mesmo ano em que S. Toulmin publicava a obra *The uses of arguments* (1958), Chaim Perelman, professor na Universidade Livre de Bruxelas, e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam o *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Ambos trazem novamente para a ciência os estudos sobre argumentação, considerando-a como fundamental para a construção do discurso.

²⁶ De acordo com van Eemeren e Grootendorst, o modelo argumentativo de Toulmin não poderia ser aplicado a todos os discursos do cotidiano; e Grize coloca em dúvida a “forma muito ideal” desse tipo de apresentação da argumentação e aponta como ponto frágil no modelo o fato de a justificativa (J) e o suporte (S) não serem dados explicitamente a maior parte do tempo, pois: “Em caso de conflito, por outro lado, a explicitação de um ou mais princípios de passagem e de seus fundamentos ou bases pode tornar-se indispensável.” (Grize, apud. Adam, 2009c, p. 139)

Perelman, filósofo do Direito²⁷, naquele momento interessava-se por uma lógica de juízos de valor, mais precisamente por uma lógica com critérios para julgamento de valor porque discordava do posicionamento cartesiano-positivista, que restringiu o papel da lógica à solução de problemas de base unicamente teórica. Com esse tipo de posição, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca²⁸, deixam-se os problemas humanos à mercê da emoção, interesses e violência.

O filósofo “descobre que não há uma lógica dos juízos de valor, mas que, em toda área do conhecimento onde há a presença da controvérsia de opiniões, recorrem-se às técnicas argumentativas para se chegar a um acordo sobre os valores.” (Espíndola, 2010, p.53) A partir disso, toma a dialética e a retórica como meios de se chegar a um acordo sobre os valores e também sobre sua aplicação.

Coelho (p.XV), no prefácio da edição brasileira do *Tratado da Argumentação* (1999), esclarece que:

Perelman percebe que considerar irracional a aplicação do direito importa renunciar a qualquer filosofia prática e abandonar a disciplina da conduta humana ao sabor de emoções e interesses, quer dizer, confiá-la à violência. Insatisfeito com a afirmação da irracionalidade da aplicação do direito, Perelman elege como projeto teórico a pesquisa de uma “lógica dos julgamentos de valor”. Daí nascerá a *nova retórica*.

Logo na introdução do *Tratado da Argumentação*, P&OT (1999, p.1) afirmam categoricamente que seus estudos sobre argumentação e sua vinculação à retórica “constituem uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes”. Para os autores, a argumentação foge das certezas do cálculo, pois o campo da argumentação é o do verossímil, do provável. Os autores esclarecem (op.cit, p.5):

É por esta razão que nosso tratado se relaciona sobretudo com as preocupações do Renascimento e, conseqüentemente, com as dos autores gregos e latinos, que estudaram a arte de persuadir e de convencer, a técnica da deliberação e da discussão. É por essa razão também que o apresentamos como uma *nova retórica*.

²⁷ Perelman foi originalmente instigado por questões jurídicas de aplicação do direito, porém seu resgate do raciocínio dialético contribuiu consideravelmente para estudos nos mais variados campos do conhecimento.

²⁸ Por praticidade, doravante usarei P&OT, para me referir aos autores.

A *Nova Retórica* procura retomar a retórica antiga, sem, no entanto, se igualar a ela. Para os antigos, a retórica era a arte de falar em público de modo persuasivo, era a arte de bem falar para agradar um público-alvo com o objetivo de conseguir a *adesão dos espíritos*. A nova retórica de Perelman não se limita ao estudo da apresentação de uma argumentação oral, ela se ocupa, principalmente, da estrutura da argumentação em seu aspecto lógico, mais precisamente, dos *recursos discursivos* para se obter a adesão dos espíritos.

Segundo P&OT (1999), o mínimo indispensável para a argumentação se efetivar é a existência de uma linguagem em comum, a qual possibilitaria a comunicação. Essa linguagem seria uma das condições para a formação de uma comunidade efetiva dos espíritos, cuja adesão é o objetivo maior daquele que argumenta. Os autores afirmam:

(...) quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois *toda argumentação visa à adesão de espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual*. (p. 16)

Se não se faz uso da linguagem para apoiar ou interpretar qualquer ação que objetiva a adesão, não se tem argumentação, por isso quem prega com o exemplo sem nada dizer e quem usa ‘o afago’ ou ‘o tapa’ pode ter um resultado considerável.

A argumentação, sob a visão de P&OT (op. cit), envolve escolha racional, a qual fundamenta e dá sentido à liberdade humana:

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não-coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões. (p. 581)

Como podemos observar, para P&OT, argumentar tem a ver com intelecto, com escolha, sobretudo, com liberdade, valor inestimável ao homem, e também:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão de espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (2009, p.50)

Da retórica antiga, conservou-se a concepção de *auditório*, a qual é imediatamente relacionada à idéia de discurso, pois todo discurso se dirige a um público, a um auditório, que, conforme P&OT, é "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação". (2009, p.22)

Para o sucesso da argumentação, é necessário o conhecimento prévio do auditório, pois o orador fundamenta seu discurso com base em acordos prévios, os quais se constituem de quatro elementos básicos: o auditório, os fatos, os valores ou juízos de valor e os argumentos. Portanto, quanto melhor se conhece o auditório, maiores são as chances de uma argumentação eficaz, pois "é ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores". (op. cit., p.27)

De acordo com P&OT, é possível diferenciar os seguintes tipos de auditório: o auditório universal e três tipos de auditórios particulares, a saber: o auditório composto por um grupo de pessoas, o auditório composto por um único interlocutor e o auditório composto pelo próprio sujeito (ou seja, quando se estabelece um diálogo interior em que se manifestem diferentes posições).

O orador constrói um auditório presumido, pois precisa imaginá-lo ao elaborar seu discurso, já que é necessário o convencimento por parte do orador e a adesão por parte do auditório, o qual deve estar o mais próximo possível da realidade, caso contrário consequências indesejadas podem ocorrer. O auditório universal é imagem que o texto projeta do auditório, é imagem de universalidade, de unanimidade imaginada pelo orador ao construir o discurso. Para que o auditório caracterize-se como universal, seus valores devem ser absolutos e atemporais e devem ser válidos para todos que o constituem, ou seja, para a humanidade inteira.

A variedade dos tipos de auditório não pode ser determinada, pois é infinita e, tentando adaptar-se a essa condição, o orador se confronta com problemas. Essa

seria uma das razões para a busca por uma técnica argumentativa que abrangesse todos os auditórios, pelo menos a auditórios compostos por homens competentes e racionais. Deseja-se, assim, transcendendo aspectos históricos ou locais, buscar um discurso ideal cuja objetividade permita que as teses sejam aceitas por todos.

É importante, para que a argumentação não seja combatida ou refutada, que se faça distinção entre o *convencer* e o *persuadir*. O primeiro é aquele que busca a adesão de todos os seres racionais e se estabelece de forma racional; o segundo busca a adesão de um auditório particular e apela à emoção para que o auditório adira ao discurso. Dependendo do objetivo do orador e do auditório por ele presumido, ora persuadir será mais do que convencer (quando o orador se preocupa apenas com o resultado da argumentação), ora convencer será mais que persuadir (quando o orador tem seu foco no caráter racional com que se adere às teses apresentadas).

O diagrama a seguir, com base em Santos (2005, p.97), expõe as duas faces do argumentar, o convencer e o persuadir, em sua relação com o auditório:

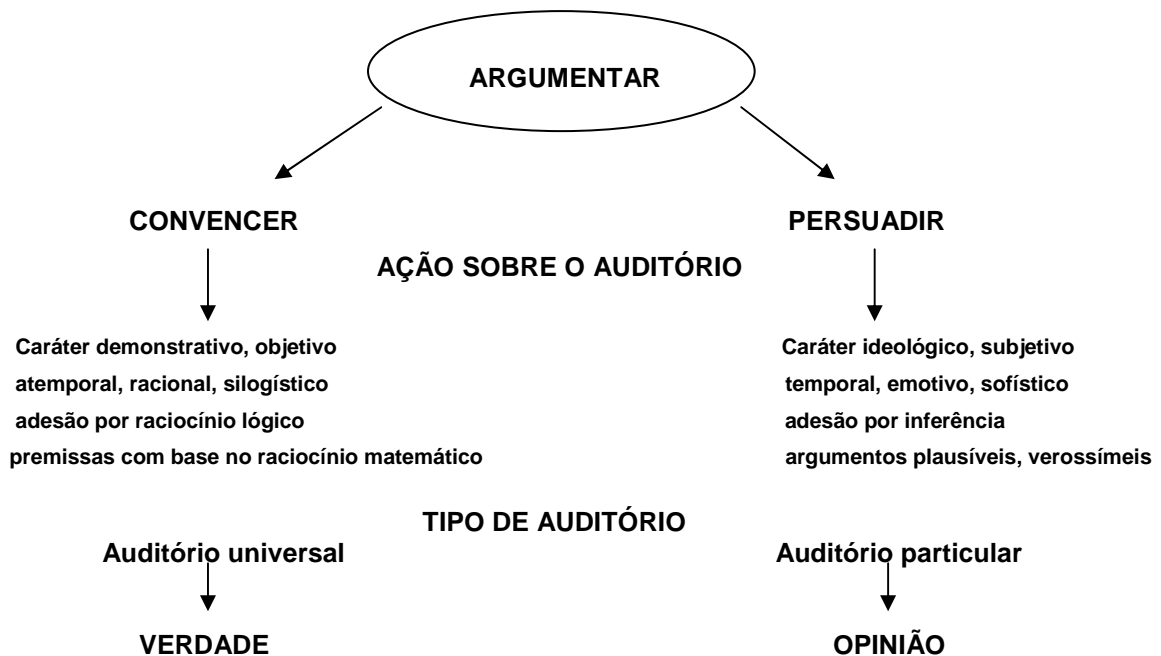


Diagrama 2: A argumentação e sua relação com o auditório.

Conforme P&OT, Aristóteles e todos os teóricos que nele se basearam admitem, ao lado dos gêneros deliberativo e judiciário, o gênero epidítico. É

interessante observarmos o que os autores dizem a respeito desse gênero que estaria diretamente ligado ao ensino, ao educador e a seus educandos.

Para Aristóteles, para atingir diferentes finalidades, o orador faz uso de um determinado gênero: com o gênero judiciário busca-se a justiça; com o deliberativo, o útil, o melhor; com o epidítico, que trata do elogio e da censura, o belo ou o feio.

P&OT (2009) consideram o gênero epidítico fundamental na arte de persuadir, pois, no discurso epidítico, a argumentação objetiva aumentar a intensidade da adesão a certos valores tanto do auditório como também do orador. Valores que, considerados isoladamente, são inegáveis, mas, se assim considerados, poderiam não prevalecer sobre valores contrários. Sua função é importante, pois sem valores, questionam P&OT, onde se apoiariam os discursos judiciais e deliberativos? Os discursos judiciais e deliberativos visam a uma tomada de decisão, impõem à ação, e, para isso, os valores, que são base para a argumentação, são essenciais para se conseguir a adesão do interlocutor.

O educador é o porta-voz dos valores reconhecidos de uma comunidade que o incubiu de tal tarefa e, por conta disso, goza de prestígio por sua função. Constata-se, então, que, por essas peculiaridades, o orador do discurso epidítico está muito próximo do educador, já que seu discurso (do educador) não provoca controvérsia, nem está ligado a um interesse imediato, nem pretende atacar ou defender; ao contrário, reforça valores. No discurso epidítico, o orador tem seu auditório presumido de antemão, porém, para não ser ridículo, deve ter qualificações e conhecimento para assumir a palavra e não se mostrar incompetente no seu uso.

O discurso do orador, na educação, necessariamente, não expressa sempre verdades, mas ele usufrui de prestígio e confiança, dispensados pelo auditório, e não precisa adaptar-se aos ouvintes e partir de teses aceitáveis por eles, “mas pode proceder com o auxílio de argumentos a que Aristóteles chama didáticos e que os ouvintes adotam porque “o mestre disse””. (op.cit., p.59-60)

Quando se trata de transmitir valores de uma sociedade a crianças pequenas, o orador deve fazer afirmações e não provocar a controvérsia, provocar prós e contras; pois isso seria contrário à primeira educação, já que crianças pequenas, como auditório, não despenderiam uma adesão prévia às teses que lhes fossem transmitidas, e, sem adesão prévia a uma tese por parte de um auditório, não se estabelece a argumentação.

Porém, P&OT reafirmam sua posição e objetivo de trabalhar a análise da estrutura da argumentação e de não se pautar na relação orador-auditório, observando a maneira pela qual a comunicação é estabelecida entre eles. O *Tratado*, segundo os autores, versa sobre os recursos discursivos utilizados para obter a adesão do auditório, ou seja, sobre a técnica linguística empregada para convencer e persuadir esse auditório.

Para finalizar esta subseção, é pertinente citar Wachowicz (2010) que afirma ser o esquema de acordo argumentativo de P&OT semelhante ao esquema prototípico da sequência argumentativa de Adam, pois: “ambos “destrincham” a própria concepção de argumentação e seu pressuposto dialógico postos desde a retórica clássica.” (p.101) As técnicas argumentativas de P&OT são apresentadas a seguir.

2.4.1 As Técnicas Argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca

As técnicas argumentativas são estratégias que visam à persuasão (objetiva o resultado) e ao convencimento (objetiva a convicção). A *argumentação persuasiva* é aquela da qual o orador faz uso ao se dirigir a um auditório particular; a *argumentação convincente* visa ao auditório universal, tendo como principal característica, o caráter racional da adesão.

As estratégias argumentativas podem ser divididas em dois grupos: os de *ligação* e os de *dissociação*. O primeiro diz respeito às teses integradas, que estabelecem uma ligação entre os fatos; e o segundo, às teses não coesas, que não estabelecem conformidade com as teses emitidas pelo locutor, os fatos distanciam-se entre si.

Os argumentos de ligação dividem-se em três grupos: *argumentos quase-lógicos*, *argumentos fundados na estrutura do real* e os *argumentos que fundamentam a estrutura do real*.²⁹ Vejamos como esses tipos de argumentos são caracterizados:

²⁹ Para a exposição de cada uma das estratégias argumentativas, baseio-me, também, em Wachowicz (2010) e Cunha (2010).

I. Os argumentos quase-lógicos

Os argumentos quase-lógicos se assemelham aos raciocínios lógicos, porém são distintos destes por carecerem de rigor e permitirem várias interpretações, portanto os argumentos quase-lógicos não têm caráter conclusivo e sofrem um processo de redução e precisão para chegar à demonstração formal. Nesse tipo de raciocínio, sempre que alguém entrar em contradição, seu discurso será absurdo em virtude do princípio da identidade. Porém, no campo da argumentação, como a linguagem é ambígua, não se pode falar em contradição, mas em incompatibilidade: o discurso não será absurdo, no máximo será ridículo, e somente se o orador não conseguir, por meio de re-interpretação de termos, adequá-lo.

1. Contradição e incompatibilidade

O princípio lógico da não-contradição calca-se em: se a proposição A é verdadeira, sua negação $\sim A$ é falsa e vice-versa. Essa é uma regra fundamental do raciocínio lógico, porém é bom lembrar que a lógica não permite ambiguidades, ela lida com uma noção única, o que, para a argumentação retórica, não é válido, pois muitas vezes as premissas não são explicitadas e dificilmente se definem de maneira única. O que vale aqui é a noção de incompatibilidade de posições que estabelece a necessidade de opção entre duas asserções. Segundo P&O (1999, p.228), “As incompatibilidades diferem das contradições por existirem em função das circunstâncias: para entrar num conflito que impõe uma escolha, é preciso que duas regras sejam aplicadas simultaneamente a uma mesma realidade.” Por exemplo: a incompatibilidade no fato de alguém exercer um cargo público (secretário de educação) e, ao mesmo tempo, ser dono de uma empresa privada (empresa que serve merenda escolar).

2. Identidade e definição

O princípio de identidade enuncia-se como: “A é A”. Trata-se de processos de identificação por meio de definições que estabelecem uma identidade entre a definição e aquilo que é definido. Por exemplo, quando um dirigente do PT define o

seu partido como “o partido da classe operária” está identificando o PT com a classe social dos operários determinando que a sua essência está nessa classe.

3. Transitividade

P&OT (1999, p.257) definem este tipo de argumento: “A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação que a mesma relação que existe entre os termos A e B, e entre os termos B e C, à conclusão de que ela existe entre os termos A e C.” Ou seja, existe uma relação entre B e C e esta relação estabelece um eixo entre A e C simultaneamente. Um exemplo clássico: “Os amigos dos meus amigos meus amigos são” ou “Os aliados dos meus aliados são meus aliados”.

4. Comparação

A comparação como argumento põe em confronto realidades diferentes para que se avalie umas em relação às outras em um nível do tipo igualdade, inferioridade, superioridade. Por exemplo, dizer que os liberais têm uma forma de pensar mais progressista que os conservadores.

5. Inclusão ou divisão

A relação entre um todo e as suas partes está na base de dois tipos de argumentos que operam acentuando ora a inclusão das partes no todo, ora a divisão do todo em partes. Um dos procedimentos consiste em articular a parte em um todo que a engloba, por exemplo: “A ciência não é senão um dos aspectos da sabedoria”; o outro consiste em destacar as partes que constituem um todo: “É interessante como neste livro a trama vai sendo construída capítulo a capítulo”.

6. Probabilidade

Aos argumentos quase-lógicos ligam-se todos os que se referem a probabilidades não calculáveis. A probabilidade sustenta as presunções, possibilidades e hipóteses para construir o verossímil na argumentação. Por

exemplo: se você deixar o carro estacionado em uma rua escura, em bairro perigoso, você pode contar com a possibilidade de roubo do carro.

II. Os argumentos baseados na estrutura do real

Argumentos baseados na estrutura do real são aqueles cujo fundamento encontra-se na ligação existente entre os diversos elementos da realidade. Uma vez que se admite que os elementos do real estão associados entre si, em uma dada ligação, é possível fundar sobre tal relação uma argumentação que permita passar de um destes elementos ao outro. Podemos distinguir dois tipos: o de sucessão e o de coexistência.

7. Por sucessão

Os argumentos fundados na estrutura do real por sucessão são aqueles que dizem respeito à relação de causa e efeito. A relação causal é o protótipo da relação de sucessão. Por exemplo: “sem um bom marketing os produtos não vendem” ou “o estado de violência em que nos encontramos é resultado da falta de políticas públicas eficazes”.

8. Por coexistência

Os argumentos fundados na estrutura do real por coexistência são aqueles que dizem respeito às relações de simultaneidade entre duas realidades, em que uma seja a essência e a outra a manifestação exterior dessa essência. É o argumento que procura associar o caráter de uma pessoa a seus atos, por exemplo: “O modo de dar ordens demonstra que ele é um verdadeiro tirano”.

III. Os argumentos que fundamentam a estrutura do real

Neste tipo de argumentação, um caso particular é generalizado para estabelecer aquilo que se acredita ser uma estrutura do real socialmente construído. Os argumentos que fundamentam a estrutura do real constroem a realidade por

meio de generalizações, regularidades e modelos com base em casos particulares, exemplos ou ilustrações. Neste tipo de argumento, incluem-se:

9. Exemplo

O exemplo é um caso que, através de uma ordem lógica, implica outro(s) caso(s), fundamentando uma espécie de modelo. Consiste em um processo que sugere a imitação de uma conduta, em outras palavras, apresenta-se um número de casos da mesma qualidade do caso que está em evidência, objetivando uma generalização. Se é apresentada uma figura heróica como modelo, para um auditório em guerra, este tenderá a se influenciar pela conduta deste símbolo, por exemplo.

10. Ilustração

A ilustração é aquela que usa o exemplo como base de uma regra, ou seja, reforça essa regra através de uma indução. A ilustração como argumento procura reforçar a adesão com base em uma regra já estabelecida. Ilustra-se a regra com casos particulares que a tornam mais presente. De acordo com P&OT, os exemplos serviriam para provar uma regra e as ilustrações para tornarem-na clara.

Dissociação

Os argumentos que se baseiam no raciocínio por dissociação objetivam solucionar uma incompatibilidade do discurso para se construir um conceito de realidade capaz de ser usado para se julgar as aparências. Resulta da depreciação de um valor aceito e a sua substituição por outro que mantenha o mesmo valor do original. A dissociação trata de argumentos fundados na distinção entre realidade/aparência; meio/fim; relativo/absoluto; individual/universal; teoria/prática; letra/espírito etc.

Wachowicz (2010, p.102), tendo por referência P&OT (1999), elabora de maneira didática o quadro seguinte que organiza e resume os tipos de argumentos:

Quadro 4: As categorias de argumentos.

T I P O S D E A R G U M E N T O S	Por ligação	I. Os quase-lógicos	Contradição/ Incompatibilidade
			Identidade/definição
			Transitividade
			Comparação
			Inclusão ou divisão
			Probabilidade
		II. Os baseados estrutura do real	Por sucessão
			Por coexistência
		III. Os que fundamentam a estrutura do real	Exemplo
	Ilustração		
Por dissociação			

Aqui podemos estabelecer uma relação importante, quando P&OT (2009, p. 216) caracterizam os argumentos quase-lógicos e os baseados na estrutura do real e estabelecem a distinção entre eles (o primeiros, próximos à lógica formal; e o segundos, relacionados à estrutura das coisas), chamam a atenção para a distinção de fases de Piaget, que distingue os esquemas nascidos a partir das operações dos esquemas nascidos a partir das coisas.

Tendo em vista essas considerações, pretendo me valer desse quadro para organizar a exposição, no capítulo 4, dos dados pertinentes à análise das categorias argumentativas. Tomarei por base as características dos tipos de argumentos por ligação (os quase-lógicos, os baseados na estrutura do real, os que fundamentam na estrutura do real) e os por dissociação para estabelecer uma relação com o desenvolvimento cognitivo dos informantes.

Esclareço que o quadro não será tomado como uma “escala” de acordo com o grau de complexidade de cada categoria argumentativa, mas sim que os argumentos próximos à lógica formal (quase-lógicos) e os relacionados às estruturas das coisas (os baseados na estrutura do real e os que fundamentam a estrutura do real) se concretizam nos textos em estágios de desenvolvimento cognitivo diferentes.

O psicólogo Jean Piaget, sem sombra de dúvidas, embora não tenha concentrado seus estudos na educação, é um dos pilares das teorias voltadas à pedagogia. Seus estudos sobre epistemologia genética são referência para as mais variadas áreas do conhecimento. Uma das inúmeras contribuições de Piaget diz respeito às fases do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, as quais demarcam os avanços cognitivos que se estabelecem à medida em que os indivíduos vão criando esquemas mentais a partir de suas experiências.

Vejamos como Piaget estabeleceu e caracterizou “as fases de desenvolvimento”, as quais serão pertinentes para a análise da estrutura argumentativa e das categorias argumentativas do texto do *corpus*.

2.5 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PIAGETIANA

Piaget, para construir sua teoria a respeito da Epistemologia Genética, pautou seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento (Pádua, 2009). O comportamento de seus próprios filhos e de outras crianças de sua comunidade foi observado e analisado para responder a determinadas questões. Talvez a principal delas: como se adquire/constrói conhecimento?

Piaget parte do princípio de que as crianças não são adultos em miniatura e que o comportamento humano é construído numa interação entre o indivíduo e o meio. Essa tese sustenta sua posição de crítica à ideia de inatismo: “...não existem (no homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário e só engendra estruturas por uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos”. (Piaget, 1983, p.39)

Para Piaget (Bello, 1995), inteligência é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e implica construção contínua de novas estruturas. O desenvolvimento intelectual do indivíduo se dá a partir de estímulos e exercícios provindos do meio em que o homem se situa, o que caracteriza a teoria piagetiana como interacionista.

O indivíduo sofre um processo genético contínuo que o habilita a construir se estiver em um estágio de maturação, ou seja, o indivíduo só assimila conhecimento se estiver preparado para isso. Um novo conhecimento não se

concretiza sem que se tenha um conhecimento anterior para assimilá-lo ou transformá-lo.

As pesquisas de Piaget voltaram-se principalmente para a aquisição e construção do conhecimento no período infantil e na adolescência, pois, para o psicólogo, a criança é o ser que mais constrói conhecimento em suas fases iniciais de desenvolvimento da inteligência, a qual é base fundamental para que os indivíduos construam conhecimento sobre o meio.

Segundo Piaget (Bello,1995), a inteligência é uma organização de processos associada a níveis de conhecimento. Como organização, a inteligência, cujo desenvolvimento não se dá pelo acúmulo de conhecimento, se reorganiza para que se tenham maiores possibilidades de assimilação de um novo conhecimento. No homem, o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dependem da ligação de determinados processos de aprendizagem, como também de fatores sociais e cognitivos.

Piaget formula a teoria da *equilibração*, que “acontece a partir da relação dialética entre o sujeito e o objeto através dos processos de *assimilação* e *acomodação*”. (Pádua, 2009, p.24)

Antes de dar sequência às definições de assimilação e acomodação, outro conceito se faz pertinente, é o conceito de *esquema* em Piaget. Para se adaptar ao meio e organizá-lo, o indivíduo faz uso de estruturas mentais ou cognitivas, são os esquemas. Os esquemas não são fixos, eles podem mudar e tornarem-se mais refinados. Uma criança, ao nascer, apresenta poucos esquemas e, ao se desenvolver, vai apresentando um número maior deles, à medida em que processa e identifica estímulos.

A *assimilação* significa interpretação, pois ver o mundo não é somente “olhar” o mundo, mas é interpretá-lo, assimilá-lo, o que acarreta assimilar algumas informações e descartar outras a cada relação construída entre o sujeito e o objeto.

A *acomodação* é a origem do processo de aprendizagem. É o resultado das pressões exercidas pelo meio que provocam variações de comportamento. A acomodação se instaura quando não se consegue assimilar um novo estímulo, pois não há estrutura cognitiva para assimilar o novo. Assim, o indivíduo pode criar um novo esquema ou modificar um já existente.

O sujeito, ao tomar contato com um novo objeto, pode entrar em conflito, pois o novo pode oferecer resistência ao conhecimento; portanto, para conhecer o

objeto, o sujeito necessita modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. *Equilibração* é o nome que Piaget dá ao processo de equilíbrio dessas modificações, nesse processo, a equilibração conduz sempre a um nível mais alto na escala da aprendizagem.

Segundo Pádua:

O desenvolvimento é, para Piaget, “em um certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (1976, p.123) e a equilibração é um processo “que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações” (1975, p.9). É um processo dialético que envolve equilíbrio – desequilíbrio – reequilíbrio, e é por esse motivo que ele preferiu o termo equilibração, e não equilíbrio, que daria a impressão de algo estável, justamente para sugerir a ideia de algo móvel e dinâmico. (op.cit., p.25-26)

Quanto à linguagem, Piaget afirma que o pensamento aparece antes dela, pois a linguagem só se efetiva depois do desenvolvimento de determinadas habilidades mentais e isso depende dos processos de pensamento. Ou seja, a linguagem é também uma das manifestações do pensamento. A linguagem possibilita uma maior interação com o meio, mas, segundo Piaget, há processos que parecem não depender dela. Há processos cognitivos que não se podem ensinar por meio da palavra, tais como: usar o “bom-senso”, classificar, seriar etc.

Durante seu desenvolvimento o ser humano sofre uma série de mudanças previsíveis e ordenadas, mudanças que a teoria piagetiana organiza em quatro etapas ou estágios:

1- Período Sensório-Motor (do nascimento aos 2 anos, aproximadamente).

Características:

- a inteligência opera por meio das percepções e das ações;
- inteligência prática;
- aprendizagem da coordenação motora elementar;
- o mundo é a própria criança;

- linguagem baseada na repetição de sílabas e na palavra-frase.
- início da compreensão de regras.

2 - Período Pré-operatório (dos 2 anos ao 7 anos, aproximadamente). Costuma-se dividir esse período em duas fases:

a - Período Simbólico (dos 2 aos 4 anos, aproximadamente).

Características:

- surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem;
- fase da imitação, da dramatização, do “faz de conta”;
- período do animismo (a criança dá vida aos objetos);
- fase do “tudo é meu”;
- linguagem no nível do monólogo coletivo (as crianças falam ao mesmo tempo, sem esperar a resposta do outro).

b - Período Intuitivo (dos 4 aos 7 anos, aproximadamente).

Características:

- idade dos “porquês” (desejo de explicação dos fenômenos);
- distingue-se a fantasia do real (pode encenar a fantasia sem acreditar nela);
- a criança adapta sua resposta ao seu interlocutor;
- introdução ao mundo da moralidade (valores, noção de certo e errado).

3 - Período Operatório-Concreto (dos 7 aos 11 anos, aproximadamente).

Características:

- consolidam-se as noções de número, substância, peso e volume;

- a criança é capaz de estabelecer compromissos e de compreender regras;
- organização do mundo de forma lógica³⁰ ou operatória (ação interiorizada reversível e coordenada);
- a conversação torna-se socializada;
- autonomia com relação ao adulto.

4 - Período Operatório - Abstrato/Formal (dos 11 anos em diante, aproximadamente).

Características:

- desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo ou lógico-matemático;
- a criança torna-se apta a calcular probabilidades (operações sobre hipóteses e não somente sobre objetos;
- reversibilidade do cálculo e do próprio pensamento.
- a dialética torna-se possível (discussão, por meio da linguagem, até se chegar a uma conclusão).

Segundo Piaget³¹ (2010), durante o primeiro estágio (sensório-motor), não há contato com a experiência, pois a atividade é apenas reflexa. Desde esse estágio é possível, constatar até onde o exercício do mecanismo reflexo influencia a maturação do indivíduo, pois desde o início o meio exerce sua ação sobre o sujeito. “Acomodação confunde-se com o exercício de reflexo.” (op.cit., p.42)

No segundo estágio (pré-operatório/simbólico), constituem-se novas associações e a pressão da experiência começa. Essas associações limitam-se a ligar os movimentos do próprio corpo ou uma reação do indivíduo ao mundo exterior.

³⁰ A criança tem a capacidade de estabelecer relações, permitindo a coordenação de pontos de vista diferentes.

³¹ Embora haja um consenso em estabelecer quatro fases de desenvolvimento entre aqueles que estudam a obra piagetiana, Piaget faz uma subdivisão do período pré-operatório e do período operatório concreto, portanto as “seis” fases sobre as quais Piaget discorre.

Próprios do período, os reflexos condicionados, associações adquiridas e hábitos consistem em ligações impostas pelo mundo exterior. “A acomodação ainda não é dissociável da atividade de repetição (...).” (op. cit., p.43)

O terceiro estágio (pré-operatório/intuitivo) caracteriza-se pela reação circular secundária, a qual prolonga a reação primária (os primeiros hábitos). Atuando sobre as coisas ou sobre o próprio corpo, o indivíduo só descobre as ligações reais por exercício contínuo, os dados da experiência são sua base. As relações adquiridas estabelecem relação com as coisas e não apenas entre os movimentos do corpo. Nesse estágio: “a sua acomodação ao meio é ainda um simples esforço de repetição, sendo apenas agora mais complexos os resultados reproduzidos.” (op. cit., p.43)

No quarto estágio (operatório concreto), as relações entre o sujeito e seu meio se intensificam, o papel da experiência aumenta de importância. A experiência se aproxima mais do objeto e as coordenações entre esquemas permitem relações reais entre as coisas. Nesse estágio: “Com a coordenação dos esquemas característicos do quarto estágio, a atividade da criança deixa de consistir apenas na repetição ou no prolongamento, para combinar e unir.” (op.cit., p.39)

No quinto estágio (operatório concreto), o papel da experiência tem mais importância. Esta fase se caracteriza pela relação circular terciária, a coordenação dos esquemas se prolonga em descobertas de novos meios por meio da experiência. Procedem, nesta fase, dois movimentos complementares: “um de incorporação das coisas ao sujeito e o outro de acomodações às próprias coisas.” (op. cit., p.43)

A invenção de novos meios por dedução ou combinação mental é o comportamento incorporado ao sexto estágio (operatório abstrato-formal). Esse é o estágio da invenção e parece “coroar” os estágios precedentes e não caracteriza o início de um período novo: “mesmo desde a construção dos esquemas primários e secundários, este poder de construção está a germinar, e revela-se em cada operação”. (op. cit., p.44)

Engana-se quem pensa que Piaget não tenha atribuído fundamental importância à educação. Segundo Munari (2010), Piaget declarou acreditar que somente a educação teria o poder de salvar as sociedades da dissolução, violenta ou gradual; para o psicólogo, valia à pena lutar pela educação, dando-lhe seu lugar de direito na sociedade. Os seus trabalhos sobre os estágios do desenvolvimento

do indivíduo provocaram o surgimento de novas intervenções pedagógicas que visavam a uma adaptação às necessidades e desenvolvimento da criança.

Assim, com Piaget, nasce uma nova pedagogia:

(...) se para aprender bem é necessário compreender bem, para compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, não tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto. Além disso, este princípio pode aplicar-se tanto ao objeto do conhecimento como ao sujeito que conhece: daí a necessidade de desenvolver paralelamente a toda aprendizagem uma metarreflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. (Munari, 2010, p.23)

Para resumir, Piaget desenvolveu sua teoria, a Epistemologia Genética, buscando compreender, pelo método clínico, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência, para isso estudou crianças, analisando seu comportamento e desenvolvimento na interação com o meio, com outros sujeitos e objetos. Em sua teoria, distinguem-se quatro fases de desenvolvimento: período sensório-motor, período pré-operatório, operatório concreto e operatório abstrato/formal. A Epistemologia Genética sustenta as bases do construtivismo (a própria criança constrói seu conhecimento), uma pedagogia de aprendizagem que promove a autonomia do indivíduo.

O mapa³² conceitual sobre a teoria piagetiana que exponho a seguir representa de maneira feliz a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Inadvertidamente, a pessoa que afirma ser a responsável por ele não se identifica ao expor seu trabalho, porém privilegio aqui o seu feito.

³² Disponível em: [http://metodologia43.pbworks.com/w/page/20815340/TEORIA DE JEAN PIAGET](http://metodologia43.pbworks.com/w/page/20815340/TEORIA%20DE%20JEAN%20PIAGET). Acesso em 14/09/11.

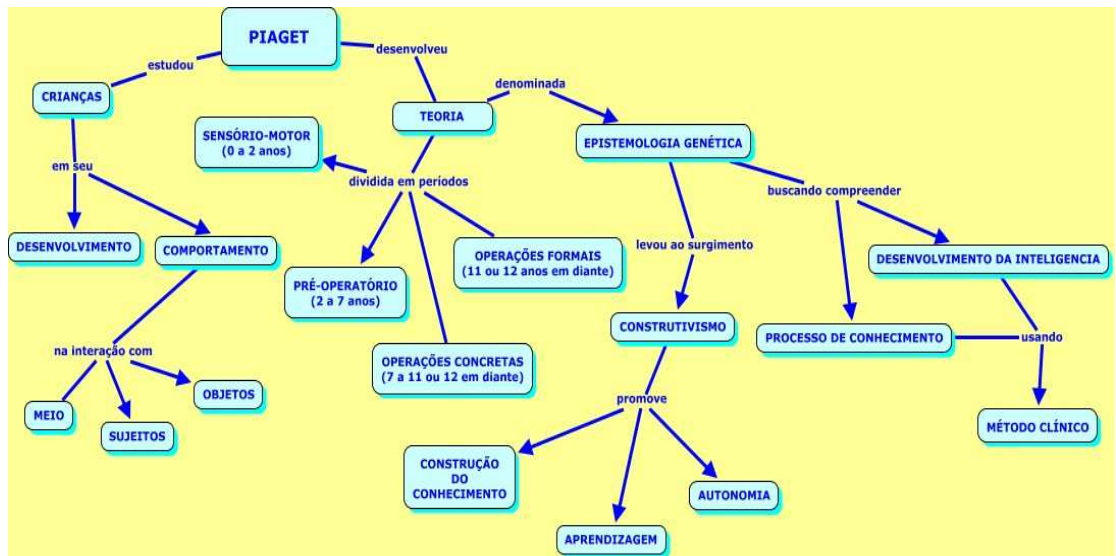


Diagrama 3: Mapa conceitual da Epistemologia Genética de Piaget.

A exposição da teoria de Piaget e das fases de desenvolvimento da criança ancoram posições assumidas por estudiosos da argumentação, os quais sustentam a tese de que o indivíduo não argumenta (pelo menos não constrói estruturas mais elaboradas de argumentação³³) se não estiver “maduro” para isso.

De acordo com as fases de desenvolvimento piagetianas, o indivíduo só estaria apto a argumentar a partir de onze anos de idade (período operatório-abstrato), fase em que se consegue elaborar abstrações, calcular probabilidades, estabelecer relações dialéticas por meio da linguagem. Aqui, aproveito para salientar que os estágios piagetianos servem apenas como uma referência para a análise dos textos do *corpus* desta pesquisa, pois não podemos estabelecer uma relação estreita entre a faixa etária de um indivíduo e seu desenvolvimento cognitivo.

Ao analisar a obra piagetiana, Munari (2010) expõe as contribuições de Piaget na psicologia, na política voltada à educação e na epistemologia: o Piaget “psicólogo”, principalmente no que se refere à educação da primeira infância, incitou os professores a adaptar suas intervenções pedagógicas ao nível operatório do aluno; o Piaget “político” ajudou a promover movimentos de coordenação internacional em educação; o Piaget “epistemólogo” influi até hoje, não só no campo da pedagogia, mas em outras áreas do conhecimento também. Essas contribuições,

³³ Refiro-me aqui à estrutura da sequência argumentativa prototípica de Adam.

inegavelmente, fazem de Piaget uma referência indispensável em estudos sobre as práticas educativas (inclusive neste).

2.6 A CRIANÇA ARGUMENTA?

A criança argumenta? Depende. Segundo Leitão e Banks-Leite (2006), afirmar se uma criança argumenta ou não, depende da concepção que se tem de argumentação, de linguagem e de aquisição de língua(gem). Outro fator que influencia os resultados das pesquisas são as opções metodológicas utilizadas no encaminhamento da investigação empírica da argumentação infantil.

As autoras, em seu artigo *Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens*, fazem um levantamento e traçam um painel de estudos envolvendo a argumentação infantil. Inicialmente as autoras chamam a atenção para a falta de convergência dos resultados desses estudos, pois as descrições das possibilidades argumentativas das crianças são diferenciadas:

“o perfil que emerge de alguns estudos é o de uma criança que, desde muito cedo, se engaja eficientemente em situações argumentativas cotidianas, em outros a argumentação é descrita como uma aquisição tardia no desenvolvimento ontogenético dos indivíduos”. (2006, p.45)

Na continuidade do artigo, há uma breve referência histórica sobre a argumentação na tradição filosófico-retórica e uma exposição das teorias sobre argumentação de Toulmin (2003) e P&OT³⁴ (1999) que fundamentam a afirmação de que, com esses teóricos, foram dados os primeiros passos para uma concepção de argumentação, em seus aspectos discursivos, com característica interativa, passível de influência das condições em que se situa.

Partindo de uma relação considerável de estudiosos³⁵ da argumentação, as autoras expõem pesquisas e resultados obtidos empiricamente por meio de interações em situações espontâneas, naturais ou condicionadas ao estudo em questão.

³⁴ O modelo de argumentação de Toulmin e as categorias argumentativas de P&T foram expostos com detalhes anteriormente neste mesmo capítulo.

³⁵ Os estudiosos citados no artigo são: Eisenberg, Garvey, Ferreira, Pontecorvo, Pirchio, Stein, Bernas, Orsolini, Albro.

Sob um viés filosófico-retórico, tem recebido bastante atenção a seguinte questão sobre a argumentação infantil: a criança é capaz de justificar posições e considerar perspectivas alternativas desde que idade? A resposta, advinda de situações de reflexão envolvendo dilemas morais, é a de que a criança não é capaz, antes de chegar à fase operacional-formal, de se engajar completamente em argumentação. Essa fase, de acordo com as fases de desenvolvimento de Piaget, começaria a partir aproximadamente dos 10-11 anos de idade.

Estudiosos cujas concepções não subordinam a argumentação ao desenvolvimento cognitivo da criança têm investigado condutas argumentativas precoces das crianças e chegado a conclusões interessantes. Resultados indicam que crianças a partir de 2 anos e meio geram justificativas e defendem escolhas diante de um oponente. Em estudo realizado com crianças de 3 a 6 anos, Eisenberg e Garvey demonstram que crianças justificam posições desde muito cedo e esperam o mesmo dos outros, além de saberem que justificativas são decisivas para “vencer” uma argumentação.

Em conformidade com as autoras, Pontecorvo e colaboradores mostraram que crianças entre 3 e 6 anos produzem argumentos em relação a assuntos introduzidos por alguém mais experiente e são capazes de justificar suas posições.

Ainda há, segundo Leitão e Banks-Leite, outro aspecto significativo nos estudos desenvolvidos: o controle da oposição na fala da criança. As autoras afirmam que as perguntas-chave são “se e *como* a criança [1] reage à oposição recebida da parte de outros, [2] refuta e se opõe a afirmações e demandas que lhe são feitas e [3] considera fragilidades nas posições que defende.” (2006, p.50)

Análises permitem observar estratégias complexas no manejo de oposição na fala das crianças a partir de 3 anos. Pirchio e Pontecorvo observaram que crianças de 3 a 5 anos, em interação com os pais, mantêm alta frequência de condutas opositivas em suas falas. Elas são capazes de utilizar estratégias de oposição e recusa, recursos de intensificação e atenuação da oposição e gerar explicações e justificativas para discordâncias em relação às afirmativas dos outros.

Observando a argumentação de crianças a partir de 4 anos, Stein e Bernas concluem que crianças antecipam justificativas para pontos de vista opostos aos seus e percebem problemas nas posições que defendem. Também Ferreira, em estudo com crianças de 2 anos e 7 meses a 4 anos, registrou em suas falas objeções aos próprios pontos de vista. Há, ainda, outros estudos envolvendo

crianças em contexto de “faz de conta” que corroboram a afirmação de que as crianças argumentam precocemente e desenvolvem estratégias complexas ao argumentar, assumindo posições de oposição, negociando desacordos, retirando posições prévias, modificando posições e, menos frequentemente, adotando soluções de compromisso.

Sob um viés linguístico-discursivo, Leitão e Banks-Leite (2006) destacam duas linhas de estudo: a da Lógica Natural (projeto de J.B. Grize) a da Semântica Argumentativa (teoria de Anscombe e Ducrot).

Grize (*apud* Leitão e Banks-Leite, 2006, p.52), em sua Lógica Natural, constitui um quadro teórico em que considera a argumentação “uma atividade que visa a intervir sobre idéias, as opiniões, as atitudes ou os comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas”. Nessa perspectiva, assume-se que, ao se argumentar (uma das facetas do raciocínio como calcular e provar), constrói-se a esquematização de uma representação discursiva, a qual remete ao processo de produção de atividade discursiva como também ao resultado desse processo e da qual extraem-se operações de pensamento do locutor. De acordo com Leitão e Banks-Leite:

“esse referencial busca também, ao estudar a argumentação, levar em conta o papel ativo do interlocutor e distinguir formas de atividades tais como receber (estar disposto a reconstruir a esquematização), concordar (não ter objeções a apresentar, é da ordem da convicção) e aderir (tornar sua, própria, a esquematização, estaria ligada à persuasão). (2006, p. 52)

Além de Grize, psicólogos da linguagem têm também Bronckart como referência em seus estudos. Nessa perspectiva, o discurso é visto como uma esquematização que “visa a modificar a representação de um interlocutor sobre um objeto ou assunto determinado (...) levando-se em consideração um conjunto de parâmetros extralingüísticos da situação em que essa tal atividade tem lugar.” (op. cit., p.52)

Abrindo parênteses, para Bronckart³⁶ (2003), os textos (orais ou escritos) são manifestações linguísticas constituídas de certas unidades que seriam traços de operações a serem analisadas em condições precisas, tendo sob controle os

³⁶ No artigo de Leitão e Banks-Leite (2006), Bronckart é apenas mencionado, porém exponho, mesmo que resumidamente, a concepção de texto que o estudioso tem.

parâmetros extralinguísticos (variáveis independentes) e os textos (variáveis dependentes). Segundo o teórico, para produzir um texto, o sujeito faz representações de três mundos interiorizados³⁷: *mundo físico*, *mundo social* e *mundo subjetivo*.

O *mundo físico* é aquele em que os signos remetem a aspectos do meio físico, representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; o *social*, em que os signos incidem sobre a maneira de organizar a tarefa, modalidades convencionais de cooperação entre membros de um grupo; o *subjetivo*, em que os signos incidem sobre as características próprias de cada um dos indivíduos, conhecimentos coletivos acumulados. O conjunto dos elementos dos mundos social e físico estabelece o contexto de produção, o qual norteia a maneira de um texto se organizar, se realizar.

Bronckart (2003, p.93) afirma: “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico”, que é definido pelos seguintes parâmetros: *o lugar de produção*: o lugar físico em que o texto é produzido; *o momento de produção*: extensão de tempo para a produção do texto; *o emissor*: aquele que produz o texto, oralmente ou na forma escrita; *o receptor*: quem recebe o texto concretamente.

Todo texto, para Bronckart (2003), é também resultado de uma interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo dos indivíduos. Esse contexto tem como parâmetros: *o lugar social* (qual formação social, qual instituição, em que modo de interação o texto é produzido); *a posição social do emissor* (o papel social do emissor (enunciador) na interação); *a posição social do receptor* (o papel social do destinatário do texto); *o objetivo* (o ponto de vista do enunciador, o efeito que pode ser produzido no destinatário).

Retomando o artigo de Leitão e Banks-Leite (2006), nele destacam-se dois grupos de estudiosos que desenvolvem suas pesquisas sobre argumentação infantil dentro do quadro teórico de Bronckart: o grupo do Laboratoire de Psychologie du Langage, na Universidade de Poitiers, e os pesquisadores da seção de Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Entre 1980 e 1990, o grupo de Poitiers

³⁷ A concepção de mundos interiorizados, à qual se refere Bronckart, tem seu fundamento na obra do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas.

realizou uma série de experiências para verificar como variáveis independentes (idade, presença ou não de interlocutores, tipo de interlocutor, tipo de tarefa proposta) interferem nas operações envolvidas na argumentação (variáveis dependentes). Tendo por base certos indicadores linguísticos, definidos como traços de operações argumentativas, os estudos analisaram a sustentação ou apoio no esquema de argumentação, a construção e interpretação do referente e a implicação do autor em seus enunciados.

Como exemplo desse tipo de pesquisa, as autoras expõem um estudo desenvolvido pelo grupo que promovia um debate sobre uma questão polêmica do meio escolar francês: *“É melhor vir à escola na quarta-feira de manhã (e, nesse caso, o sábado seria livre) ou no sábado de manhã (e, assim, o descanso recairia na quarta-feira)?”* Para isso, tentou-se controlar a idade dos interlocutores (10 a 16 anos) e o tipo de interlocutores (adulto ou criança/adolescente) e levou-se em conta a “aceitabilidade” dos argumentos (argumentos construídos a partir de um ponto de vista egocêntrico e pessoal (“eu”) são “menos” aceitáveis do que aqueles que levam em consideração o bem-comum mais amplo (“nós, as crianças”)).

Dois grupos de operações foram investigados: as justificações das posições tomadas, tendo em vista a sustentação e a aceitabilidade, e as associadas à negociação entre os interlocutores. Os resultados da pesquisa mostraram que os traços das operações aumentam de acordo com a idade, sem que haja diferença significativa nos diálogos entre crianças/adolescentes ou entre crianças e adultos.

Nesses trabalhos, observa-se claramente a classificação das condutas apresentadas em estágios bem definidos, o que remete às fases de desenvolvimento postuladas por Piaget, pois evidencia-se que o aumento da capacidade de construção de discurso ou texto em que uma conclusão se apóie em enunciados argumentativos está diretamente relacionado ao aumento da idade.

É possível estabelecer uma comparação entre os “estágios” e as “fases”:

- o pré-argumentativo (6-7 anos) = pré-operatório
- o da argumentação mínima (a partir dos 7 anos) = operações concretas
- o da argumentação elaborada na adolescência = operações abstratas

Leitão e Banks-Leite (2006) chamam a atenção para o fato de esses estudos, embora incorporem conceitos importantes da Lógica Natural, não levam em conta o fato de que Grize critica os modelos lógico-matemáticos de Piaget e concluem que “nessa corrente de trabalho, acaba-se por concluir que a criança

pequena, sobretudo aquela que ainda não possui um certo domínio linguístico-cognitivo sobre uma (sua) língua, **não argumenta**³⁸.” (op. cit., p.54)

As autoras, ao se referirem à Teoria da Argumentação na/dentro da Língua³⁹ (ADL), abordagem concebida por Anscombre-Ducrot, expõem que a argumentação é estudada não como elemento retórico, mas como uma questão de sentido, ou seja, aborda-se a argumentação sob um viés essencialmente semântico. Nessa teoria, trabalha-se com frases e possíveis encadeamentos argumentativos (sequências de dois segmentos com interdependência de sentido) destas com outras frases.

A ADL busca descrever o encadeamento entre dois segmentos, A e C, como o argumento que justifica C (conclusão). Operadores linguísticos como “mesmo”, “pouco/um pouco”, “quase”, e conectores como “mas”, “portanto”, “então”, “entretanto” são analisados nos encadeamentos, pois atribui-se a esses operadores e conectores um valor argumentativo.

Psicolinguistas adeptos dessa teoria desenvolveram estudos sobre argumentação com base em palavras do francês como “*même*” (até, mesmo, até mesmo) e “*mais*” (mas) por conta de seu valor argumentativo que os caracteriza como operador de co-orientação e conector de contra-orientação, respectivamente.

Um exemplo citado por Leitão e Banks-Leite (2006) pode nos fazer compreender melhor como a argumentação é entendida na ADL: “No aniversário de Maria, estavam presentes José, Pedro e Afonso (A). E até mesmo João esteve lá (B). A festa foi um sucesso (C).” Nesse caso, o primeiro segmento A é orientado para uma determinada conclusão, e o segundo segmento B corrobora essa orientação levando à conclusão C. Outro exemplo toma por análise o conector “*mais*”: “Pedro é inteligente (A), mas preguiçoso (B).” A é um argumento, a princípio, orientado para conclusão C – “queremos trabalhar com Pedro” – enquanto B orientaria para uma conclusão contrária a anterior – “não queremos trabalhar com Pedro”.

Tendo por base o operador “*même*” e o conector “*mais*”, crianças de 6 anos foram sujeitos de experiências nas quais procurou-se analisar o funcionamento e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. A elas propuseram tarefas de

³⁸ Grifo meu.

³⁹ Por praticidade, usarei a sigla ADL (Argumentação na/dentro da língua).

complementação de enunciados, com apresentação de alternativas, e solicitou-lhes que escolhessem as possibilidades mais adequadas à continuidade dos enunciados. Os resultados obtidos em condições experimentais revelaram uma compreensão tardia dos valores argumentativos de “*même*” e “*mais*”. Aos 8 anos, 80% dos sujeitos compreenderam o valor de “*même*”, e 80% a 95%, aos 10 anos, entenderam o valor de “*mais*”.

Porém, Leitão e Banks-Leite (2006) fazem ressalvas quanto a esses resultados quando se observa que as situações escolhidas exigiriam operações linguísticas mais elaboradas, as quais não se encontram nas práticas languageiras habituais dos sujeitos.

Interessante observar que Leitão e Banks-Leite (op. cit.) chamam a atenção para o fato de que as conclusões obtidas não diferem das de Piaget, que também trabalhou com complementação de enunciados com crianças em seus estudos; o objetivo de Piaget era estudar o uso dos conectores concessivos, as conjunções “discordantes”, como o psicólogo as denominou.

Entre os pesquisadores brasileiros, as autoras citam Castro⁴⁰ que pesquisou o *corpus* de duas crianças brasileiras (entre 2 anos e 7 meses e 5 anos) com o objetivo de analisar, em enunciados com *Por quê?*, a elaboração de justificativas, inferências e pedidos de justificativas. Também Banks-Leite, sob a perspectiva da ADL (a argumentação está na/dentro da língua), analisou a relação A (argumento) – C (conclusão) envolvendo relações argumentativas em diálogos criança-criança e adulto-criança em situações de sala de aula.

Por meio desses estudos, chegou-se à conclusão de que nas trocas verbais há indícios de argumentação bem elaborada, pois há nelas encadeamentos do tipo argumento-conclusão efetuados com emprego de conectores como “mas”, “então”, “por isso”, “porque” e operadores como “quase”, “pouco”, “um pouco”. Leitão e Banks-Leite (2006, p. 57) concluem: “Dentro da abordagem de Anscombe-Ducrot pode-se, portanto, afirmar que desde que a linguagem aparece, há argumentação.”

Abrindo parênteses, acredito ser essa afirmação pertinente, pois, na interação que mantemos com crianças pequenas, percebemos concretamente

⁴⁰ Maria Fausta Pereira de Castro é professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

quanta competência elas têm para argumentar na tentativa de nos fazerem sucumbir às suas vontades.

2.7 CONSIDERAÇÕES

A exposição do artigo de Leitão e Banks-Leite (2006) torna-se pertinente tendo em vista que pretendo esclarecer um ponto crucial de meu trabalho: minha intenção não é fazer um estudo da argumentação com foco na teoria de Anscombe-Ducrot, para os quais a argumentação está inscrita na própria língua.

Os pesquisadores preocupam-se em explicar o funcionamento da língua por meio de frases e possíveis encadeamentos argumentativos destas com outras frases sob uma perspectiva semântica e, nesse caso, “a argumentação é tratada como uma questão de sentidos na linguagem e não como um elemento retórico, extra ou pós-linguístico derivado de um valor ‘informativo’.” (Leitão e Banks-Leite, 2006, p.54)

O escopo de minha pesquisa é outro: *a argumentação no texto escrito escolar* e, nesse estudo, o caráter retórico da argumentação tem significância, o que não é relevante para a ADL. Mais precisamente, um de meus objetivos nesta pesquisa é analisar a argumentação centrando meu interesse na estrutura argumentativa do texto escrito como um todo, para isso tomo como referência a sequência da estrutura prototípica da argumentação de Adam (2001, 2004, 2008, 2009).

3 A ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO ESCOLAR: TRABALHOS E PESQUISAS

3.0 INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, minha intenção é expor três pesquisas de campo, as quais têm por objetivo fazer uma análise da construção do texto argumentativo produzido na escola e cujas metodologias servem de base e de justificativa para algumas das opções que fiz para efetivar a análise do *corpus* que organizei para este trabalho. Movidos no intuito de saber se, desde tenra idade, a criança argumenta e, se ela argumenta, como isso ocorre, os pesquisadores desenvolveram seus trabalhos com informantes de variadas faixas etárias e níveis de escolaridade.

Primeiramente, exponho algumas considerações sobre a minha própria prática com a produção de texto na escola, depois trato do trabalho desenvolvido por Coirier e Golder (1993), que tematizou a aquisição e o desenvolvimento das estruturas argumentativas com crianças entre 7 e 16 anos. Esses pesquisadores organizaram um esquema que estabelece o que denominam como níveis de argumentação e do qual farei uso para minhas análises.

A seguir, o trabalho desenvolvido por Pinheiro e Leitão (2007) toma lugar. Esse trabalho teve como foco a consciência que as crianças teriam da estrutura argumentativa em um texto. O terceiro trabalho pertence a Joaquim Dolz (1996), que aplica junto a um grupo de escolares uma sequência didática no ensino da argumentação e relata suas conclusões na comparação com textos de um outro grupo que serve de controle para a checagem dos resultados obtidos. Por fim, discorro sobre a metodologia de que me servi para embasar esta pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES

A produção textual de meus alunos sempre foi meu principal incentivo para estudar e procurar solucionar ou, pelo menos, amenizar alguns dos problemas com que me deparo regularmente na atividade em sala de aula. Meus trabalhos acadêmicos têm contemplado essa questão, principalmente no que diz respeito às

estratégias linguísticas utilizadas por eles. Dentre essas estratégias, uma se sobressai: como os alunos constroem a argumentação em seus textos?

Não nego que muito da minha busca por alternativas que tragam resultados mais concretos e satisfatórios quanto ao texto escrito de meus alunos é uma tentativa de sobreviver a uma avalanche de textos que são uma verdadeira “tortura” quando lidos e avaliados. Também sei que a maioria deles, dos alunos, se sentem desconfortáveis e “torturados” nas aulas dirigidas à redação. As reações são diversas: alguns se rendem à situação e tentam fazer o melhor possível; outros escrevem seus textos rapidinho para se livrarem logo do suplício; outros enrolam, enrolam e enrolam e acabam escrevendo o texto nos minutos finais da aula; outros enrolam, enrolam e enrolam e não escrevem. Poucos, ou melhor, pouquíssimos são aqueles que consideram essas aulas um momento prazeroso.

Supõe-se que, ao atingirem o ensino médio, nossos alunos revelem textos mais inspirados e linguisticamente mais bem construídos, fazendo uso de sua capacidade cognitiva e de recursos que a própria língua nos disponibiliza. Porém, isso não passa de uma idealização muito distante da realidade.

Sabemos, por conta de uma prática tradicional na escola, que o tipo de texto mais solicitado aos alunos do ensino médio é o texto dissertativo, mais precisamente, o dissertativo-argumentativo, pois esse seria o texto cuja complexidade exigiria de seus produtores um desenvolvimento cognitivo mais apurado, tal como Piaget postulou ao determinar as denominadas “fases de desenvolvimento”. No período operatório-formal, o indivíduo está apto a desenvolver o raciocínio hipotético-dedutivo, a fazer abstrações, a discutir sobre temas, por meio da linguagem, até chegar a uma conclusão.

Por causa de meu interesse sobre a argumentação em textos escritos na escola, fiz algumas leituras que me levaram a refletir sobre algumas concepções que temos sobre o ensino de redação. Estudiosos preocupados com o ensino, como Dolz (1996), Coirier e Golder (1993), Pinheiro e Leitão (2007) para relacionar alguns deles, buscaram opções didáticas objetivando um melhor ensino na produção de texto argumentativo e fizeram investigações envolvendo informantes em ambiente escolar.

Chamou minha atenção, nesses estudos e pesquisas (e foram muitos os trabalhos lidos), o fato de que, geralmente, são escolhidas turmas ou faixas etárias que seriam um “termômetro” para averiguar como se dá a construção de um texto

argumentativo. Não foi essa a minha escolha, recolhi um número generoso de textos e, pretensiosamente, ampliei o campo de análise por conta da metodologia que empreguei nesta pesquisa.

Inspirada nos estudiosos anteriormente relacionados é que me pautei para desenvolver a análise que apresento no quarto capítulo, por isso passo a descrever três trabalhos que julguei apropriados para fundamentar meu próprio estudo. O primeiro deles, de Coirier e Golder (1993), tem foco no que os autores determinaram como *níveis de argumentação*, os quais estariam relacionados à faixa etária dos indivíduos.

3.2 COIRIER E GOLDER: AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS ARGUMENTATIVAS

Um dos trabalhos mais abrangentes sobre argumentação é de Coirier e Golder (1993), da Universidade de Poitiers, que, em *Writing Argumentative Text*, expõem uma experiência realizada com informantes advindos de dois grupos distintos: o primeiro grupo constitui-se de 147 crianças, entre 7 e 14 anos e de 34 informantes do ensino médio; o segundo, de 92 crianças com idades entre 11 e 16 anos. O objetivo dos autores era estudar o desenvolvimento do texto argumentativo, observando a organização estrutural dos textos obtidos dos dois *corpus*. O mote para estabelecer a produção do texto foi um par de sentenças: *É uma boa ideia dar mesada a crianças de 8 anos, eu gostaria que meus pais me dessem uma toda semana*.

Coirier e Golder (op. cit.) levantam a hipótese de que a habilidade de construir relações no texto, ou seja, sustentar uma conclusão por meio de argumentos é adquirida gradualmente, de acordo com a idade. Os estudiosos estabelecem estágios para o desenvolvimento dessa habilidade: (1) um estágio pré-argumentativo, no qual não é explicitado um ponto de vista ou um ponto de vista é explicitado, mas não há argumentos para sustentá-lo; (2) estágio de argumentação mínima, no qual é explicitado um ponto de vista sustentado por um argumento; (3) estágio de argumentação elaborada, no qual, ao menos dois argumentos são apresentados, podendo ou não haver uma relação entre eles.

Os dados foram obtidos em condições similares para os dois grupos: primeiro houve um debate coletivo em sala de aula, seguido de produções escritas sobre um determinado tema. Os textos foram analisados, observando-se a presença ou ausência de cada um dos níveis estabelecidos, depois foram classificados com base no nível estrutural mais elevado. Segundo os autores, os resultados dessa classificação confirmaram largamente a hipótese de que a idade, o desenvolvimento cognitivo, tem função relevante na construção do texto argumentativo.

Convencer os outros de que estamos certos, modificando seus pontos de vista ou influenciando seus julgamentos é uma atividade linguística que desempenhamos diariamente. Coirier e Golder (1993) afirmam que muitos estudos têm trabalhado com a argumentação, porém poucos são os que pesquisam especificamente a organização textual do texto argumentativo e destacam o trabalho de Schneuwly que estudou textos argumentativos produzidos por crianças entre 10 e 14 anos, os quais revelaram uma aquisição tardia da habilidade de considerar uma posição oposta a delas. As crianças de 10 anos simplesmente fizeram a justaposição de argumentos defendendo seu próprio ponto de vista (*Eu penso que... e que...*). As de 14 anos, entretanto, demonstraram um nível de argumentação mais sofisticado, com posições de oposição incluídas (*X disse... mas não é verdade.. eu penso...seguido de um argumento factual*).

Os pesquisadores destacam também os resultados obtidos por Brassart que parecem ser relevantes para a noção de competência argumentativa. Nesses exemplos, foi usado um artifício claramente argumentativo: escrever um texto *para convencer fumantes a pararem de fumar*. E a partir disso realmente efetivou-se a análise da organização argumentativa dos textos. Foram analisados o envolvimento do produtor e do destinatário, a presença de contra-argumentos, a porcentagem de sentenças conclusivas e argumentativas, a conexão e a justaposição de argumentos e outros elementos. Schneuwly e Brassart chegam à conclusão de que a habilidade de escrever textos argumentativos desenvolve-se substancialmente com a idade (no caso, idades entre 8 e 13 anos), de que os professores podem promover o aperfeiçoamento dessa habilidade com ações apropriadas e, sobretudo, de que a habilidade argumentativa está presente nas crianças de 8 ou 9 anos.

Na pesquisa que desenvolvem, Coirier e Golder (1993) analisam o início da aquisição e subsequente elaboração de estruturas argumentativas nos textos selecionados. Eles assumem que o tipo de texto argumentativo pode ser

caracterizado por seus objetivos, isto é, por uma ação discursiva global necessária para efetua-lo. Esse ato se realiza por meio da construção de um esquema para modificar a representação que o destinatário tem sobre um assunto dado. Tal construção envolve necessariamente operações específicas, sendo a mais importante o escoramento, o apoio dado a um ponto de vista. Tendo por base somente esse suporte, a organização estrutural de um texto argumentativo pode ser analisada simplesmente observando-se as relações estabelecidas, como justaposição, conexão e encadeamento de estruturas básicas.

Para Coirier e Golder (1993, p.171):

In our minds, support exists everytime a specific choice is made and backed by an argument of any kind, whether based on a more general value, personal or collective values, or possibly already proven facts. As a general rule, our definition of support thus implies that there is not only affirmation or reaffirmation of an initially stated position (*Allowances should be given to all children - it's good for them to have money*), but also a change in axiological register (*Allowances should be given by age 8; it will teach kids how to handle money*).

O desenvolvimento de estruturas de apoio de acordo com a idade pode ser observado por ângulos diferentes. Sob um ângulo qualitativo, uma questão pode ser levantada: Que tipos de justificativas estão sendo utilizadas? São pessoais, com valores centrados no próprio produtor do texto, ou, ao contrário, são baseados visando ao bem estar coletivo? Outra abordagem seria indagar que tipos de operações são usadas para argumentar: refutar por meio de contra-argumentação, negação, concessão etc.

Coirier e Golder (op. cit.) reforçam que seu objetivo é analisar a aquisição e desenvolvimento de estruturas argumentativas de justificação, visando à transição do nível estrutural pré-argumentativo (sem argumentos de apoio) para um nível estrutural mínimo e, finalmente para um nível estrutural mais sofisticado, envolvendo o uso de vários argumentos relacionados entre si. Os estudiosos estipulam os níveis: a) *Nível pré-argumentativo*: (1) nenhuma posição é explicitada; (2) uma posição sem justificativa é explicitada; b) *Nível de argumentação mínima*: (3) uma posição é explicitada e justificada por um argumento; c) *Nível de argumentação elaborada*: (4) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos não relacionados entre si; (5) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos relacionados entre si.

De acordo com os pesquisadores, escrever textos argumentativos envolve muitos fatores, sendo três deles muito importantes. Elaborar justificativas pode ser parcialmente encarado como resultado de um processo de raciocínio, pois combinar argumentos, refutá-los e generalizá-los exigem mais dos processos cognitivos. Produzir um discurso argumentativo mais sofisticado também significa considerar outros pontos de vista e argumentos de oposição (habilidades que se concretizam mais tardiamente) e, finalmente, considerar que, à medida em que crescem, as crianças constroem uma representação prototípica dos constituintes textuais inerentes ao discurso argumentativo.

Corrier e Golder concluem que a presença de tal representação prototípica tem um impacto no sentido de que crianças de 13 a 16 anos usam marcas discursivas de negociação, as quais caracterizam o texto argumentativo e acrescentam que há ainda muito o que aprender no estudo do texto argumentativo. Finalizando sua exposição, os autores confirmam que a habilidade de argumentar, pode-se dizer, emerge precocemente, porém em estruturas de operações isoladas e que (op.cit., p. 179):

However, the ability to produce an elaborate argumentative text is acquired much later. But - and in this respect we agree with one of Brassard's conclusions - this skill could be substantially improved by the implementation of teaching practices focusing on the required argumentative operations. This means not only determining what these requirements involve at the textual expression level, but also gaining a better understanding of the underlying cognitive processes, while taking other necessary skills into account.

Coirier e Golder afirmam recorrentemente que analisar a ordem de ocorrência dos níveis de argumentação não é o objetivo primeiro de seu estudo, mas antes determinar se esses níveis realmente correspondem a um distinto e consecutivo desenvolvimento dos estágios de argumentação, e nesse caso, em que idade cada um surge: “we are interested in the age at which the minimal structure is in place, and the age when the most elaborate forms become predominant.” (1993, p.172) O que me leva, mais uma vez, a fazer uma relação com os estágios de desenvolvimento postulados por Piaget.

A seguir, descrevo a pesquisa organizada por Pinheiro e Leitão, a qual tratará da “consciência da estrutura argumentativa” de informantes de faixas etárias

específicas: alunos de 2ª série (atual 3º ano), de 5ª série (atual 6º ano) e do 1º ano de um curso universitário.

3.3 PINHEIRO E LEITÃO: A CONSCIÊNCIA DA ESTRUTURA ARGUMENTATIVA

Outro trabalho significativo sobre argumentação foi o de Pinheiro e Leitão (2007) que explorou a relação entre a consciência/conhecimento que o indivíduo teria da estrutura argumentativa prototípica e se essa estrutura se concretizaria em seus textos. As autoras entendem *estruturas prototípicas* como modelos abstratos de tipos textuais que se diferenciariam entre si pelos elementos linguísticos que os constituem e por seus modos de articulação.

As autoras chamam atenção para o fato de que há divergência entre os estudiosos sobre a suposição de que essa consciência/conhecimento das estruturas prototípicas seja relevante na construção dos textos escritos. Há os que, partindo de posições cognitivistas, caracterizam as estruturas como representações cognitivas abstratas (como Adam (2001), por exemplo) precedentes aos textos produzidos, servindo-lhes como modelos. Outros caracterizam as estruturas como *construtos teóricos*, que seriam elaborados depois do exame das sequências empiricamente observáveis no texto.

No estudo desenvolvido por Pinheiro e Leitão (2007), procurando responder às seguintes questões: a) Em que medida o produtor do texto considera relevantes os elementos que constituem a estrutura argumentativa para atingir o objetivo maior da argumentação, ou seja, convencer o destinatário?; b) Há uma relação entre os elementos que são considerados relevantes pelo produtor para confecção de seu texto e esses elementos estão realmente presentes no texto?; c) Tendo em perspectiva o objetivo maior do texto argumentativo, o que indivíduos de diferentes faixas etárias consideram ser um “bom” texto argumentativo (que elementos o constituem)?; investigou-se em que medida a consciência que o indivíduo tem dos elementos pertinentes à estrutura argumentativa se relacionaria com a concretização desses elementos no texto produzido por ele.

Pinheiro e Leitão (op. cit.) entendem a argumentação como uma atividade social e discursiva por meio da qual os indivíduos expõem seu ponto de vista sobre um tema e o defendem por meio de argumentos para convencer seus interlocutores.

Essa concepção, segundo as autoras, leva a duas considerações significativas que seriam o caráter dialógico e a natureza dialética da argumentação. O *diálogo* é modo como se estrutura e funciona a argumentação, tanto em interações pessoais face-a-face, em situações solitárias (caso da escrita) ou na forma de pensamento não expresso. Com relação às duas últimas situações, a oposição concretiza-se na argumentação quando o produtor de um argumento antecipa e responde a essa possibilidade de oposição ao seu posicionamento, é quando o produtor controla as “vozes” que perpassariam o texto. Essa oposição, característica da estrutura argumentativa, remete à natureza dialética da argumentação, pois argumentar ancora-se nas situações em que um indivíduo defende sua posição contra possibilidades alternativas de oposição e críticas do interlocutor.

Pinheiro e Leitão (2007) relatam que, em estudos que investigam a argumentação de crianças, diagnosticaram-se duas assimetrias que marcam o percurso da criança no manejo da estrutura dialógico-dialética da argumentação. Há a hipótese de que a justificativa de posicionamentos se concretizaria mais cedo no desenvolvimento ontogenético da criança e que a oposição e contra-argumentos emergiriam tardiamente, embora, de acordo com as autoras, alguns estudiosos postulem um desenvolvimento precoce dessas habilidades.

A outra assimetria refere-se à discrepância existente entre a argumentação oral e a argumentação escrita da criança. As crianças em situações de interação oral demonstram (aparentemente) uma maior facilidade para justificar pontos de vista e lidar com posições contrárias às suas, porém o controle dessas duas operações, no texto escrito, parece ser mais difícil para as crianças. Segundo as autoras, aspectos pragmáticos, cognitivos e relativos ao funcionamento da língua estão entre os fatores investigados com o propósito de entender por que razão as crianças têm maiores dificuldades na produção do texto argumentativo escrito.

Que papel a consciência/conhecimento da estrutura argumentativa prototípica desempenha no processo da produção argumentativa? Essa é a questão pertinente ao estudo desenvolvido por Pinheiro e Leitão. Para responder a ela, as autoras desenvolveram uma pesquisa envolvendo 60 alunos da rede privada de ensino, sendo 20 da segunda série, 20 da quinta série e 20 do primeiro ano de diferentes cursos universitários, os quais foram tomados como referência para se analisar os dados dos textos das crianças.

Foram propostas duas atividades aos participantes do estudo. Uma de julgamento, na qual se solicitou a cada participante que lesse quatro diferentes versões de um texto produzido para o estudo e que julgasse se cada uma delas estava adequada à finalidade do texto, ou seja, se o ponto de vista do produtor era aceitável. O texto, cujo tema consistia em uma tentativa de convencer a diretora de uma escola a aumentar o tempo de recreio, começava com uma pequena introdução relacionada ao tema seguida de um ponto de vista (*Eu acho que o tempo de recreio devia ser aumentado*) e uma justificativa (*porque mal dá tempo de lanchar*). Em seguida, havia uma posição defendida pela escola como um contra-argumento (*A escola diz que se aumentar o tempo não vai dar para passar a matéria toda do ano*). O texto foi concluído com uma refutação do contra-argumento e reforço da posição inicial (*mas isso não é verdade porque se a professora for boa, ela conseguirá passar a matéria toda*). Com essa atividade, pretendeu-se fazer com que os participantes tomassem consciência dos elementos constituintes da estrutura prototípica da argumentação e da finalidade de persuadir.

Os elementos do texto foram apresentados em cartões, de cores e tamanhos diferentes, os quais se encaixavam como um quebra-cabeça. Com a retirada e inserção dos diferentes cartões do quebra-cabeça, permitiu-se que fossem apresentadas aos participantes quatro versões do texto:

- 1) introdução e ponto de vista (doravante I+PV);
- 2) introdução, ponto de vista e justificativa (I+PV+J);
- 3) introdução, ponto de vista, justificativa e contra-argumento (I+PV+J+C) e
- 4) introdução, ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta ao contra-argumento/conclusão (I+PV+J+C+R).

Para controle sobre os dados obtidos, apresentou-se aos participantes um outro texto com o mesmo tema, porém sem nenhum dos elementos constituintes da estrutura argumentativa (texto não argumentativo, doravante TNA).

Na outra atividade, a de produção de texto, os participantes deveriam escrever suas opiniões: se o tempo de recreio deveria ou não ser aumentado. A atividade foi proposta como se a escola do referido participante estivesse interessada em fazer um levantamento das opiniões dos alunos, aos quais realçou-se o objetivo do texto: convencer o leitor da plausibilidade da posição defendida.

Dois fatores foram analisados em relação aos dados obtidos: a atenção dada, pelos informantes, aos elementos da sequência argumentativa ao julgarem o

efeito de persuasão das versões apresentadas bem como a presença ou ausência desses elementos nos textos produzidos.

Todos os informantes de todos os grupos consideraram a presença de justificativas como indispensável à estrutura argumentativa devido à sua finalidade que é a de convencer o leitor. As únicas sequências, dentre as várias versões apresentadas, consideradas “suficientemente boas”, para que o texto pudesse alcançar sua finalidade persuasiva, foram as formadas por introdução, ponto de vista e justificativa (I+P+J) ou introdução, ponto de vista, justificativa, contra-argumentos e resposta (I+P+J+C+R). As sequências do tipo (I+P) e (I+P+J+C) foram consideradas como inadequadas em relação à finalidade comunicativa do texto.

Interessante observar que os participantes consideraram a antecipação de contra-argumentos, a não ser que fossem imediatamente refutados, como um possível obstáculo ao propósito de convencimento do leitor. Esse tipo de situação foi registrada com ênfase entre as crianças das 2ª série, as quais, quando avaliavam as adequações das versões textuais consideravam a retirada do elemento de oposição como uma estratégia a ser tomada para tornar o texto mais convincente. Os outros informantes (5ª série e 1º ano de curso universitário) ora consideravam o contra-argumento como um obstáculo ora como um elemento significativo na estratégia de persuasão do texto. Pinheiro e Leitão, por meio dos dados obtidos, concluem (2007, p.429):

Tomados em conjunto, tais resultados foram considerados indicativos de que a contra-argumentação, enquanto tal, não é necessariamente concebida como uma estratégia relevante à produção de textos argumentativos. A avaliação de sua pertinência parece antes sujeita a considerações de natureza pragmática relativas ao impacto que a antecipação de contra-argumentos poderia ter para o alcance do objetivo persuasivo do texto (Leitão, 2003).

E, então, os “esquemas prototípicos” orientam a produção textual? Segundo as autoras, a resposta a essa pergunta advém da intensidade de consistência entre os elementos considerados adequados pelos participantes ao avaliarem as versões textuais e que elementos incluíam em seus próprios textos, porém, os casos de consistência ou de inconsistência observados no grupos “não autoriza a conclusão de que julgamento e produção textuais teriam sido regidos pelo

mesmo critério de valoração (ou subvaloração) de um dado componente do ‘esquema argumentativo’” (p.430).

Nem sempre se pôde observar uma mesma valoração, de um determinado elemento na atividade de julgamento, na atividade de produção textual. As autoras afirmam que os resultados autorizam admitir que outros fatores possam interferir na decisão do produtor de incluir ou não qualquer um dos elementos tomados como constituintes do esquema argumentativo prototípico e não propriamente a “consciência” da estrutura argumentativa. Retomando os resultados sobre a importância dada à contra-argumentação pelos participantes (a ideia de que a contra-argumentação pode ser um empecilho à persuasão), as autoras finalizam:

A decisão de trazer para o texto elementos de oposição dependeria, portanto, de um tipo de consciência retórica (Leitão, 2003) que permita ao escritor avaliar antecipação/rebatimento de contra-argumentos como estratégia que pode ser retoricamente efetiva no alcance do propósito persuasivo do texto. (op.cit., 430)

Retomo aqui o exposto, no capítulo 1, a respeito dos níveis da sequência argumentativa estabelecidos por Adam (2008), para estabelecer uma relação com o trabalho desenvolvido por Pinheiro e Leitão. Adam estabelece dois níveis para o esquema argumentativo: o nível **justificativo** (soma de P.arg.1 + P.arg.2 + P.arg.3) e o nível **dialógico** ou **contra-argumentativo** (soma de P.arg.0 + P.arg. 4). Os esquemas que as autoras utilizaram como referência para as suas análises relacionam-se aos níveis estabelecidos por Adam, ou seja, nível justificativo = I+P+J, e o nível contra-argumentativo = I+P+J+C+R, assim temos o esquema de base e o esquema ampliado para a sequência argumentativa.

Considero relevante estabelecer essa relação entre os esquemas utilizados por Pinheiro e Leitão (2007) em sua pesquisa e os níveis de esquema argumentativo de Adam (2008), para mostrar que muitos dos estudiosos que tematizam a argumentação têm em comum a preocupação em ressaltar o aspecto dialógico do texto argumentativo, aspecto que a retórica considera como fundamental na organização da estrutura argumentativa de um texto. O caráter dialógico da argumentação também teve foco no trabalho de Joaquim Dolz (1996), o qual exponho a seguir.

3.4 JOAQUIM DOLZ: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Joaquim Dolz⁴¹ (1996), preocupado com a didática no ensino do texto escrito, desenvolveu uma pesquisa de campo relevante para fundamentar seu método de ensino da argumentação por meio de uma sequência didática.

Tematizando o ensino do discurso argumentativo, seu principal objetivo era determinar o quanto crianças de 11-12 anos eram capazes de aperfeiçoar sua produção de textos argumentativos escritos após serem submetidas a um sistemático e intensivo ensino considerando várias dimensões do discurso argumentativo.

Dolz, nessa pesquisa, fez uso de uma sequência didática, com foco no ensino da argumentação, em seis escolas com o objetivo de avaliar o efeito de novos métodos educacionais sobre a capacidade dos alunos ao lidarem com a dimensão dialógica da argumentação em textos escritos monológicos (texto que o aluno produz na escola). Dolz comparou textos produzidos por alunos submetidos à sequência didática com textos de um grupo de controle, a análise dessa comparação revelou uma melhora significativa nos textos do primeiro grupo.

Alguns dos aspectos que apresentaram progresso foram a capacidade de sustentar argumentos, de reconhecer o destinatário, de negociar com um suposto contra-argumento e fazer uso de unidades e expressões linguísticas específicas do texto argumentativo (organizadores textuais de causa e conclusão, modalização de probabilidade e de certeza, concessões, expressões polidas, expressões de responsabilidade enunciativa).

Esta pesquisa desenvolvida por Dolz (1996) dá sequência a uma série de pesquisas anteriores cujo objetivo era o de desenvolver um método de ensino eficiente para textos escritos, mais precisamente de uma série de pesquisas desenvolvidas em Genebra relacionadas com a avaliação do efeito de um ensino sistemático englobando gêneros discursivos variados na produção escrita dos aprendizes. Os resultados dessas pesquisas mostraram um claro avanço, depois da submissão a uma sequência didática, na revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

⁴¹ Relato mais detalhadamente a experiência exposta por Dolz, no artigo *Learning Argumentative Capacities* (do qual faço um resumo do texto originalmente escrito em inglês).

Segundo Dolz (1996), sua pesquisa contemplou três aspectos:

- 1) implementação didática de novos conhecimentos e técnicas pertinentes ao discurso argumentativo de acordo com a hipótese de que o ensino em uma fase mais precoce dos alunos pode levar ao aperfeiçoamento das capacidades argumentativas;
- 2) uma pesquisa experimental de campo com o objetivo de avaliar os efeitos dos instrumentos didáticos desenvolvidos;
- 3) interpretação dos resultados (análise das produções dos alunos antes e depois da aplicação da sequência didática) e sugestões para novos métodos de ensino.

Várias razões envolvendo estudos sobre a aquisição do discurso no campo da psicologia e da didática justificam a escolha pelo estudo do discurso argumentativo dentre todos os outros. Dolz (op. cit) afirma não ser novidade para ninguém que o método usual de ensino privilegia a leitura e escrita de textos narrativos. Parece que o trabalho com o debate, que envolve confronto, começa somente depois da prática da narração, considerando-se que de fato esses dois diferentes tipos de discurso poderiam ser trabalhados simultaneamente desde as séries escolares iniciais. O ensino sistemático da argumentação é introduzido tardiamente, quando as crianças estão com 14-15 anos⁴², com resultados considerados muito insatisfatórios.

Segundo Dolz (1996), aqueles que reduzem as atividades linguísticas, nos anos iniciais da escola, aos gêneros narrativos e descritivos apoiam-se na hipótese implícita de que haveria uma graduação nos níveis de ensino dos gêneros discursivos. Tal perspectiva considera os textos narrativos mais acessíveis e atrativos às crianças mais novas e a explicação e argumentação como sendo gêneros mais complexos.

De acordo com essa hipótese, o discurso interativo verbal serviria como base para o desenvolvimento da narração, a qual se tornaria a base para aprender a explicação e a argumentação. Porém, recentes pesquisas na aquisição do discurso contradizem essa concepção de progressão na aprendizagem relativa à língua escrita. Dolz apresenta argumentos que sustentam essa posição.

⁴² Dolz se refere ao modelo de ensino em países europeus.

Primeiro, cada gênero discursivo é constituído de elementos particulares os quais requerem uma aprendizagem específica e a argumentação é diferente dos outros gêneros por causa das situações comunicativas nas quais é produzida, como também por causa de operações exigidas do produtor, da articulação de razões subentendidas com objetivo de sustentar um ponto de vista, das numerosas formas de expressão e de propriedades linguísticas inerentes à argumentação e, também, por causa de características macroestruturais. Partindo dessas considerações, Dolz (1996, p. 228) afirma parecer ser improvável a concepção de que os alunos desenvolvem capacidades argumentativas a partir do trabalho conduzido sobre aspectos específicos do texto narrativo.

Segundo, estudos do campo da psicologia evidenciam, no desenvolvimento das capacidades argumentativas, uma lacuna entre as produções orais e as escritas, a qual poderia ser atribuída à dificuldade de se lidar com a dimensão dialógica da argumentação escrita. Desde cedo uma criança é capaz de defender seu ponto de vista em uma interação oral, pois parece, no diálogo argumentativo oral, ser crucial a presença do interlocutor (o face-a-face) para que a criança tome consciência do ponto de vista do outro. Nessa situação comunicativa, a criança se adapta ao ponto de vista do outro mais facilmente e mais rápido. O mesmo não acontece no monólogo argumentativo escrito, pois a criança tem que despende um esforço maior para identificar a finalidade e o destinatário do texto; e distinguir seu ponto de vista dos outros constitui-se um problema.

A criança adota uma perspectiva monolítica e estática e somente promove mudanças em seu ponto de vista tardiamente. Esse é o motivo por que certos psicólogos soam pessimistas quando analisam a evolução natural do discurso argumentativo escrito.

De acordo com Dolz, quando produz um monólogo argumentativo oral ou escrito, a criança deve:

- a) antecipar a posição do destinatário;
- b) justificar seu ponto de vista com argumentos;
- c) refutar possíveis argumentos de oposição;
- d) estabelecer a articulação entre os argumentos;
- e) negociar uma posição aceitável a todas as partes envolvidas na argumentação.

Dolz (1996) relata que de acordo com Brassart, crianças só controlam com êxito uma argumentação mais elaborada, articulando argumentos ou contra-argumentos, na idade de 12-13 anos. Estudos sobre a aquisição “natural” da argumentação demonstram um domínio tardio dos operadores linguísticos vitais ao discurso argumentativo, com justificativas e negociação, dentro de uma restrita ordem cronológica. Em torno de 10-12 anos as crianças são capazes de justificar uma opinião, aos 13-14 anos começam a modalizar seus textos e a distanciar-se dele, e, finalmente, aos 16 anos eles controlam a negociação.

Pesquisadores do campo da didática criticam o pessimismo dos psicólogos e trazem à luz os resultados de seus estudos para comprovar que a complexidade interna da argumentação não é a única causa para o desenvolvimento tardio das capacidades argumentativas. Eles salientam o fato que até agora a escola primária nunca ensinou sistematicamente o texto argumentativo e que esse tipo de texto sequer aparece nos livros didáticos a não ser ao final da escola elementar.

Um determinado número de autores, influenciados pelo trabalho filosófico de Perelman e pela análise semiológica de Grize e seu grupo, apregoam que um discurso não é argumentativo por causa de sua forma, mas sim por causa das situações comunicativas em que é produzido. Outros dão ênfase à superestrutura específica dos textos argumentativos relacionando-os à cultura à qual pertencem.

Brassart (apud. Dolz, 1996, p.234) critica a aplicação da primeira concepção da argumentação para o ensino, pois, segundo o estudioso: “in the field of education, these definitions and the point of view that subtends them lead to the drowning of argumentation in a pedagogy of communicative situations”. Ele dá ênfase à competência textual (esquema textual prototípico) em detrimento da compreensão discursiva.

A sequência didática estabelecida para a pesquisa compreendeu dez oficinas de uma hora e meia cada uma. As atividades modulares e os objetivos a serem atingidos para cada unidade foram:

1. Reconhecer um texto argumentativo:

- a) distinguir o texto argumentativo de outros textos;
- b) identificar a posição do autor do texto argumentativo;

2) Situações de argumentação:

- a) analisar quatro situações de interação específicas para a argumentação;
- b) descrever a especificidade da situação de argumentação;

3) Categorizar os argumentos:

- a) identificar a posição e o autor de uma lista de argumentos;

4) Apresentar sua própria opinião e defendê-la:

- a) tomar uma posição, estabelecer uma opinião pessoal e defendê-la;
- b) levar em consideração vários pontos de vista para adotar uma posição de compromisso;

5) Desenvolver argumentos:

- a) formular uma conclusão de acordo com as razões estabelecidas;
- b) reforçar a conclusão modulando-a para evitar possíveis objeções (uso de expressões de probabilidade e certeza);
- c) estabelecer razões para fazer o destinatário aceitar a conclusão;
- d) explicar a articulação entre as razões e conclusões usando organizadores textuais (porque, para, dado que etc.);
- e) desenvolver um argumento por meio de um depoimento pessoal;

6) Opor-se a possíveis opiniões contrárias (inclusive antecipando-as):

- a) confrontar asserções mal estabelecidas, opor-se aos fatos afirmando falta de evidência;
- b) duvidar de testemunhos duvidosos;

7) Contestar a declaração de uma autoridade:

- a) Colocar em dúvida a credibilidade ou veracidade de um oponente com uso de com verbos de depreciação, expressões de dúvida e com expressões para contradizer;

8) Negociar:

- a) usar um modo polido de tratamento;
- b) fazer concessões;

9) Elaborar um planejamento para a argumentação:

- a) seguir um mesmo percurso argumentativo para defesa contra teses opostas;
- b) transformar o percurso argumentativo de um texto objetivando defender a mesma tese;

10) Desenvolver uma grade de controle para a revisão dos textos:

- a) identificar erros nos textos de outros alunos;
- b) desenvolver uma grade de controle para facilitar a revisão de um texto argumentativo.

A sequência didática foi organizada de acordo com os seguintes princípios: para começar, o professor(a) propõe e discute um projeto de texto escrito com os alunos, assim estabelece-se a situação comunicativa. Os alunos, então, produzem um primeiro texto, o qual é usado pelo(a) professor(a) para identificar problemas.

Esse primeiro texto serve de base para a escolha das estratégias a serem dirigidas nas aulas bem como de possíveis atividades pedagógicas. Em seguida, os alunos participam de uma série de oficinas envolvendo várias atividades: debates orais, observação e análise de textos, brincadeiras de encenar, exercícios de vocabulário, exercícios com foco em unidades linguísticas e em expressões específicas para argumentação.

Finalmente, por meio do que aprenderam nas oficinas, os alunos revisam e reescrevem um novo texto argumentativo. Essa atividade permite ao aluno tomar consciência de seu progresso ao comparar os dois textos produzidos. Na prática, em todos os módulos da sequência didática, propõe-se um trabalho com unidades linguísticas do francês pertinentes às estratégias argumentativas.

Para testar a eficiência da sequência didática sobre a capacidade de os alunos escreverem um discurso argumentativo, Dolz (1996) diz usar um paradigma clássico de pesquisa em pedagogia experimental: formação de grupos

experimentais e de grupos de controle, aplicação de um pré-teste para avaliar as capacidades argumentativas dos alunos, aplicação controlada da sequência didática, aplicação de um pós-teste para avaliar os efeitos da sequência didática. O seguinte esquema foi seguido para desenvolver a experiência:

- 1) preparação dos conteúdos a serem desenvolvidos nos textos escritos;
- 2) pré-teste: grupo experimental 1: escrever um discurso de defesa para uma Corte (texto argumentativo jurídico); grupo experimental 2: elaborar um relatório escrito para a defesa de um projeto de desenvolvimento (texto argumentativo deliberativo);
- 3) efetivação da sequência argumentativa com os grupos experimentais; trabalho normal com o grupo de controle;
- 4) pós-teste, revisão e reescrita dos textos escritos durante o pré-teste.

Com o resultado em mãos, Dolz (1996) afirma parecer possível, por meio de atividades pedagógicas, aperfeiçoar as capacidades argumentativas nos textos escritos dos alunos do 6º ano de escolaridade (11-12 anos).

Para conduzir seu estudo, Dolz havia estabelecido quatro hipóteses. Com relação à hipótese levantada sobre a dificuldade que os tem alunos têm em escrever textos argumentativos escritos, os resultados a confirmaram parcialmente. De fato, as crianças de 11-12 anos mostraram que esse problema não é sólido nem insuperável. Uma análise de suas produções mostra que elas são capazes de adotar uma posição explícita para cada uma das discussões propostas nas instruções sustentando-a com vários argumentos suscitando temas relacionados aos textos lidos anteriormente.

Com relação à segunda hipótese, de que um ensino coletivo, sistemático e intensivo do discurso argumentativo teria um impacto benéfico sobre as dimensões dialógicas que se mostraram difíceis aos alunos no primeiro texto, os resultados, em acordo com essa hipótese, mostraram que os grupos experimentais tiveram um melhor desempenho do que os grupos de controle. Isso foi confirmado pelo progresso obtido relativo à sustentação de argumentos e também relativo à capacidade de ajustar seu ponto de vista de acordo com o do destinatário.

O pós-teste mostrou que, para sustentar as posições adotadas pelos alunos, houve transformações relacionadas à introdução de novos argumentos, à

relação estabelecida entre argumentos e, mais especificamente, houve o desenvolvimento de argumentos já presentes no pré-teste, mas que não tinham sido elaborados. É possível fornecer dados que demonstram como as atividades da sequência didática ajudaram os alunos a ajustar seu próprio ponto de vista com relação a uma oposição ou com o ponto de vista do destinatário.

O aumento da presença de uma introdução explicando o objetivo da argumentação, do uso de expressões polidas de tratamento e na menção ao destinatário fornecem um primeiro resultado demonstrando o esforço do aluno para ajustar e adaptar sua posição.

Mas o resultado mais importante foi que o número de argumentos de negociação, aqueles envolvendo o reconhecimento de uma segunda posição relacionada à posição defendida pelo aluno como também da presença de marcas linguísticas pertinentes a negociação, aumentaram significativamente após o trabalho com a sequência didática.

A terceira hipótese sobre o prognóstico relativo ao uso de unidades linguísticas foi confirmada. Observou-se um progresso, depois do ensino aos grupos experimentais, com relação à presença nos textos de cada marca linguística analisada (organizadores textuais de causa e conclusão, modalização de probabilidade e certeza para qualificar ou reforçar o ponto de vista, o organizador “se” e verbos condicionais, expressões relativas à responsabilidade pela posição argumentativa, as expressões de confronto e de expressões usadas para envolver o destinatário). Todos os alunos participantes da pesquisa mostraram ao menos uma modificação no uso de categorias linguísticas diferentes, o que revela uma maior sensibilidade voltada às expressões de restrição do discurso argumentativo.

Cogitaram-se, na última hipótese, impactos diferenciados da sequência didática dependendo do gênero argumentativo produzido pelos alunos: gênero deliberativo e jurídico. Tinha-se como princípio que o gênero jurídico seria mais difícil de ser assimilado, mas que o progresso, após o ensino relativo às dimensões dialógicas desse gênero, deveria provar que a sequência didática seria mais importante para o gênero jurídico do que para o deliberativo. É possível mostrar, por meio dos dados, diferenças de acordo com as situações (jurídica e deliberativa) por causa do tipo de argumentos empregados para sustentar o ponto de vista, para a negociação e pelo uso de pequeno número de unidades linguísticas.

Essas diferenças mostram como a complexidade das situações argumentativas, seus aspectos práticos nas intruções e o foco em certos aspectos de interação, determinam a escolha dos argumentos, a articulação entre eles e, especialmente, a co-ordenação das posições com o objetivo de se atingir um compromisso. Entretanto, essas diferenças não escondem a evolução dos grupos experimentais por causa de todos os indicadores obtidos por meio dos dados estudados.

Em suas conclusões, Dolz (1996) insiste na ideia de que um ensino sistemático da argumentação deveria começar mais cedo. O ensino também deveria ser progressivo e apresentado em atividades pedagógicas interessantes. Ainda, a fim de generalizar o uso da sequência didática como a que foi apresentada, é necessário que os próprios professores se aperfeiçoem no que diz respeito aos aspectos específicos do discurso argumentativo.

Dolz (1996, p.250) conclui:

Rather, it seems to us that the better performances result from a progressive integration and a synthesis constantly renewed between two types of capacities: - the capacity to perceive the specificity of argumentative situations and to adapt the discourse to the social requirements of these situations; - and the capacity to deal with the various linguistic and textual constraints of argumentative discourse in French.

Retomando a terceira hipótese de Dolz (op.cit.) sobre o prognóstico relativo ao uso de unidades linguísticas, também, neste trabalho, aproveito para analisar e registrar marcas linguísticas nos textos do *corpus*, tais como operadores argumentativos, conectivos, modalizadores de probabilidade e certeza, operadores de causa e conclusão, operadores condicionais etc. Para isso, tomo como referência um quadro estabelecido por Schneuwly e Dolz (2004), o qual esboça uma progressão para o trabalho com os gêneros argumentativos na escola, de acordo com ciclos da maneira como são estabelecidos na escola suíça francófona.

Quadro com base em Schneuwly e Dolz (2004, p.65-66):

Quadro 5: Os gêneros argumentativos de acordo com os ciclos escolares.

ciclo	Representação do contexto social	Estruturação do contexto social	Estruturação discursiva do texto	Escolha de unidades linguísticas
1-2	Oral: - dar sua opinião e justificá-la - debate coletivo em classe	- Dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana	- dar sua opinião com o mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio) - perceber as diferenças entre pontos de vista	- utilizar expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões - utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões - formular questões da ordem do porquê
3-4	Escrita: - imprensa (revista infantil): carta do leitor Oral: - defender sua opinião diante da classe	- reconstruir a questão e o assunto que desencadeiam o debate - identificar e levar em conta o destinatário do texto - precisar a intenção de um texto argumentativo - levar em conta o lugar e o momento em que o texto será lido	- hierarquizar uma sequência de argumentos (3) em função de uma situação - produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes - ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão	- reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra - utilizar organizadores enumerativos - distinguir organizadores que marcam argumentos de conclusão - utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta
5 -6	Escrita: - imprensa (revista para jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade) Oral: - debate público regrado	- representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros > o argumentador e seu papel social > destinatário e seu papel social > finalidade: convencer > lugar de publicação do texto - antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)	- adotar a forma de uma carta não-oficial e estar atento à diagramação, idem para carta oficial - apresentar o tema da controvérsia na introdução - desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo - formular objeções aos argumentos dos adversários - dar uma conclusão	- utilizar organizadores argumentativos marcando: > o encadeamento dos argumentos > a conclusão - utilizar verbos de opinião - utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções - introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo - formular um título com um grupo nominal
7-8	Escrita: - imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião - correspondência: carta de solicitação Oral: - diálogo argumentativo - deliberação informal	- discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente - compreender as crenças alheias e atuar sobre elas - analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas - antecipar posições contrárias - citar a palavra alheia - distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos	- escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado - definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema - distinguir entre argumento/não-argumento e entre argumento e contra-argumento - prever diferentes tipos de argumentos e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir - selecionar palavras alheias que apoiem sua própria tese - organizar o texto em função da estratégia argumentativa.	- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão e oposição - utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos - em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos) - distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas
8-9	Escrita: - imprensa: editorial - correspondência: carta de pedido de emprego - publicidade: encarte publicitário - ensaio, composição de idéias - réplica de defesa ou acusação (advocacia) Oral: - debate público regrado	- levar em conta um destinatário múltiplo - tomar para si a palavra alheia - discernir restrições institucionais da situação da argumentação - classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação - identificar a faceta argumentativa dos gêneros não argumentativos	- delimitar o objeto de discussão - escolher o gênero e as estratégias argumentativas - definir as diferentes teses possíveis sobre a questão - explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses - antecipar e refutar as posições adversárias - elaborar contra-argumentos - adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado - discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto - reconstituir os raciocínios implícitos	- identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso - implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s) - inserir diferentes formas de discurso reportado - utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos - empregar vocabulário conotativo - utilizar anáforas conceituais - reconhecer e utilizar diversas marcas modais

O quadro denota uma complexidade de análise interessante: os objetivos e problemas de linguagem estão divididos em três níveis de operações de linguagem: representação do contexto social, estruturação discursiva do texto e escolha de unidades linguísticas. É justamente neste último nível que recai meu interesse, pretendo observar se as escolhas sugeridas no quadro se concretizam nos textos do *corpus*.

É claro que, pela metodologia adotada neste trabalho, a qual exporei na próxima seção, a análise vai levar em consideração o que os alunos escolheram espontaneamente como estratégias linguístico-discursivas, já que não houve um ensino prévio para a produção do texto.

3.5 A METODOLOGIA QUE DÁ BASE A ESTA PESQUISA

Meu propósito ao expor os três trabalhos das seções anteriores foi o de sustentar as opções que tomei para desenvolver o trabalho que apresento. Atuo no Colégio Pe. João Bagozzi, uma escola particular, cujo ensino de língua portuguesa está atrelado a um material didático, que, felizmente, não é dos piores, pelo contrário, observa-se no material uma tentativa, por vezes bem sucedida, de ensino de língua mais voltado à reflexão linguística, ao trabalho com gêneros textuais e suas especificidades e não apenas a questões gramaticais.

Porém, a disciplina de Língua Portuguesa, que, no ensino médio subdivide-se em língua, literatura e produção de texto, é trabalhada em quatro livros didáticos⁴³ (um para cada bimestre) por um único(a) professor(a). A quantidade de conteúdos a serem trabalhados é significativa, para não dizer exagerada. E tudo isso tem que acontecer em quatro aulas semanais de quarenta e cinco minutos, e qual o resultado dessa situação? As aulas de produção de texto ficam espremidas entre a enxurrada de conteúdos, por mais que eu tente despendar um maior número de aulas para as atividades de produção textual, que julgo serem muito mais importantes do que outras.

⁴³ Na escola, há uma tendência de denominar a apostila como livro didático (provocada pelo próprio provedor do material), porém continuo com a visão de que o material utilizado é apostilado.

Desenvolver a pesquisa por meio de uma sequência didática, como fez Dolz (1996), nas turmas em que atuo (1º ano do ensino médio) seria extremamente complicado, pois o número de alunos envolvidos seria elevado; também seria complicado escolher uma única turma para desenvolver as atividades de uma sequência didática, porque haveria uma discrepância muito acentuada de trabalho entre turma escolhida e as demais turmas, e isso iria comprometer, não só o meu trabalho, mas também o do professor da série seguinte. Sem contar que o material didático utilizado na escola é caro e os pais questionam o fato de o professor não trabalhar com o livro em sala de aula. As atividades pertinentes a uma sequência didática demandariam um número relevante de aulas e o envolvimento de pessoas que não poderiam se comprometer com a pesquisa. Por isso, um estudo seguindo o modelo de Dolz (1996) foi descartado por mim, por mais que tenha me sentido impelida a desenvolvê-lo.

Também descartei um estudo de acordo com o desenvolvido por Pinheiro e Leitão (2007) pelos mesmos motivos explicitados anteriormente, embora a “logística” para a implementação das atividades desenvolvidas pelas estudosas fosse bem menor.

O desenvolvimento de meu estudo, de uma maneira ou de outra, se assemelha às práticas tomadas nos três trabalhos elencados anteriormente.

Quanto ao trabalho de Coirier e Golder (1993), os quais pesquisaram textos de alunos entre 7 e 16 anos, a semelhança relaciona-se à abrangência do estudo, pois, pretensiosamente, também analiso textos escritos por informantes na mesma faixa etária, até mesmo por informantes de 6 anos. E, como os autores, não apliquei uma sequência didática aos informantes cujos textos formam meu *corpus*.

Intenciono, também, comparar meus dados aos dos pesquisadores no que diz respeito aos níveis de estruturas argumentativas determinados por eles, os quais são: a) *Nível pré-argumentativo*: (1) nenhuma posição é explicitada; (2) uma posição sem justificativa é explicitada; b) *Nível de argumentação mínima*: (3) uma posição é explicitada e justificada por um argumento; c) *Nível de argumentação elaborada*: (4) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos não relacionados entre si; (5) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos relacionados entre si.

Com essas estruturas argumentativas, os autores pretenderam analisar que tipo de justificativas são utilizadas nos textos e é o que pretendo fazer, porém

estabelecendo uma relação com as categorias argumentativas de P&OT (1999) e com o quadro elaborado por Wachowicz (2010). Dessa forma, pretendo comprovar se, de acordo com as fases do desenvolvimento cognitivo relacionadas por Piaget, haverá a predominância de determinadas categorias argumentativas nos textos dos informantes.

Quanto ao trabalho de Pinheiro e Leitão (2007), as quais buscaram investigar a consciência que o indivíduo tem dos elementos pertinentes à estrutura prototípica da argumentação, a semelhança se dá na análise que faço da concretização desses elementos no texto pelos alunos, isto é, se os esquemas (I+P+J) e (I+P+J+C+R) mostram-se presentes e em que faixas etárias, com a diferença de que não desenvolvi as estratégias empregadas pelas pesquisadoras junto aos informantes.

Quanto a Dolz, cujo objetivo foi o de observar o aperfeiçoamento na produção de textos argumentativos escritos por meio de uma sequência didática, procuro mostrar o fato de que as crianças/adolescentes argumentam sim e que, mesmo sem a intervenção de uma sequência didática, crianças com faixas etárias inferiores a 11-12 anos conseguem construir em seus textos o nível dialógico da argumentação postulado por Adam (2008, 2009).

Chamo a atenção para o fato de que a formação de meu *corpus* foi menos complexa, solicitei a meus colegas, professores de língua portuguesa, que aplicassem em suas aulas uma atividade de produção textual e, generosamente, a maioria deles atendeu ao meu pedido (segundo alguns, eles mesmos estão interessados nos resultados deste estudo).

Portanto, a produção textual de alunos de todas as séries/anos do ensino fundamental I e II e do ensino médio de uma escola particular de Curitiba forma o *corpus* deste trabalho.

Proibição dos celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não? Esse foi o tema indicado aos alunos para que produzissem seus textos. Todos os alunos, do 2º ano do ensino fundamental I (antiga 1ª série) ao 3º ano do ensino médio escreveram sobre o mesmo tema. Tentei escolher um tema sobre o qual todos os alunos pudessem discorrer sem problemas e que estivesse diretamente relacionado a eles, às suas vidas, pois, em conformidade com Rosenblat (apud. Santos, 2005, p.153), “o caráter controverso de uma determinada questão polêmica está atrelado ao grau

de discutibilidade e acessibilidade do tema, e ao grau de envolvimento enunciativo dos interlocutores.”

Como regularmente na escola em que leciono, e acredito que nas demais escolas também, a questão do uso do celular pelos alunos tem provocado situações de conflito e, como essa situação não discrimina faixa etária, pensei ser esse um tema que abrangeria todos os alunos.

Procurei elaborar a proposta de maneira a fazê-los tomar uma posição sobre o tema em questão, ou seja, eles deveriam justificar seu ponto de vista, e não apenas “concordar com ou discordar de”, aplicando um juízo de valor sobre os fatos que envolviam a situação apresentada. Para isso, a partir da 5ª série do fundamental até o 3º ano do médio, fiz uso de instrumento⁴⁴ que elaborei apresentando uma série de textos abrangendo o tema; para as séries mais iniciais do fundamental I, as professoras das turmas utilizaram um exemplo ficcional⁴⁵ sugerido por mim.

Minha intenção, ao elaborar esse instrumento, mais ainda a proposta de produção textual, era de que não houvesse dúvida para os alunos sobre o que era solicitado: a opinião deles sobre o tema/situação apresentado/a. Ambos os instrumentos versavam sobre a questão do uso do celular na escola.

O procedimento para os diferentes níveis foi o seguinte:

Para o ensino fundamental I, ficou assim:

- **Professora para alunos:**

Eu gostaria de saber a opinião de vocês sobre uma situação. Vocês vão escrever essa opinião para mim.

Vamos imaginar: eu estou explicando um conteúdo muito importante, vocês estão em silêncio, prestando atenção. De repente, um celular toca no meio da aula, pois um amiguinho trouxe seu aparelho para a sala.

O que você pensa sobre essa situação toda?

⁴⁴ Esse instrumento está disponibilizado nos anexos deste trabalho.

⁴⁵ Esse instrumento também está disponibilizado nos anexos deste trabalho.

Para o ensino fundamental II e ensino médio:

- **Proposta de produção textual**

Redija um texto em que você se posicione sobre o seguinte tema:

Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não?

Seu texto deve apresentar:

- mínimo: 6/8⁴⁶ linhas; máximo: 10 linhas.

- uma posição clara sobre o tema proposto, com argumentos que a justifiquem.

Acredito que o objetivo das propostas tenha ficado bem claro, os alunos deveriam escrever um texto de opinião, ou seja, um texto argumentativo.

Vale ressaltar: solicitei ao(à) professor(a), em sala de aula, que não inteviesse diretamente no momento de produção e foi recolhida a primeira versão da escrita do texto sem correção. Além disso, os alunos, com exceção os do 3º ano do ensino médio, não foram avisados de que seus textos serviriam de objeto de estudo para esta tese.

Solicitei essa atitude por parte de meus colegas, porque acreditei, assim, dar maior liberdade aos alunos para que não se sentissem pressionados pela nota que receberiam (para algumas turmas a produção fazia parte do planejamento bimestral da disciplina, portanto seria avaliada e receberia uma nota) e pela exposição pública de seus textos (seus nomes não constam do trabalho).

Como contava com a boa vontade de meus colegas, e todos foram muito prestativos, eles foram desenvolvendo a atividade de produção no decorrer do ano de 2010. A assessora pedagógica do ensino fundamental I me aconselhou a desenvolver essa atividade com os alunos das séries mais iniciais no 2º semestre, pois no 2º ano (antes 1ª série) muitos alunos chegam à escola sem o mínimo de alfabetização e isso seria um entrave para a produção do texto, conselho que acolhi.

No geral, obtive um total de 759 textos para formar o corpus de minha pesquisa, sendo:

⁴⁶ Para o ensino fundamental II, solicitei o mínimo de 6 linhas; para o ensino médio, 8.

Ensino fundamental I e II: 2º ano (1ª série) – 63 textos; 3º ano (2ª série) – 81 textos; 4º ano (3ª série) – 21 textos; 5º ano (4ª série) – 76 textos; 5ª série – 56 textos; 6ª série – 27 textos; 7ª série – 96 textos; 8ª série – 85 textos.

Ensino Médio: 1º ano – 109 textos; 2º ano – 94 textos, 3º ano – 51 textos.

A tabela a seguir permite uma melhor visualização da abrangência do *corpus*:

Tabela 1: Número de textos obtidos para a formação do *corpus* em cada ano/série.

2º A	3º A	4º A	5º A	5ª S	6ª S	7ª S	8ª S	1EM	2EM	3EM	total
63	81	21	76	56	27	96	85	109	94	51	759

Para efetuar a análise dos textos, restringi-os a 20 textos⁴⁷ por série/ano; no total, portanto, analiso 220 textos, fazendo um estudo da sequência argumentativa prototípica de Adam (2001, 2004, 2008, 2009), das categorias argumentativas estabelecidas por P&OT (1999) e das estratégias linguísticas elencadas por Dolz e Schneuwly (2004). Os textos para análise foram escolhidos aleatoriamente, com a preocupação de não privilegiar aqueles recolhidos por um ou outro professor, ou escritos por um ou outro aluno com quem já tivesse trabalhado ou trabalhasse.

3.6 CONSIDERAÇÕES

Como meu trabalho visa à análise do processo de argumentação desenvolvido pelos indivíduos desde o ensino fundamental I até o ensino médio (faixa etária dos 6 aos 17 anos), enfocando os aspectos já mencionados, pretendo não proceder a uma análise unicamente quantitativa, ou seja, somente tabular dados, mas sim a uma análise que priorize o desenvolvimento e desempenho

⁴⁷ Como queria analisar um número igual de textos em todas as séries/anos, decidi trabalhar com 20 textos por uma questão óbvia, só 21 textos formam o corpus do 4º ano/3ª série.

cognitivo do indivíduo no que diz respeito à complexidade envolvida na construção da argumentação.

Uma análise qualitativa, acredito, terá mais significância àqueles que trabalham com produção de texto em sala de aula no que concerne à elaboração de estratégias de ensino relevantes para a construção da argumentação.

4 ANÁLISE DO *CORPUS*: A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E AS CATEGORIAS ARGUMENTATIVAS

4.0 INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO

Aqui adentramos no capítulo que é a razão deste trabalho existir: as análises dos textos, com as quais pretendo sustentar minha tese de que, sim, existe uma escala de categorias argumentativas e de construção de um esquema argumentativo mais complexo de acordo com as fases de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

A saber, segundo parecer⁴⁸ homologado pelo Conselho Nacional de Educação, aprovado em 20/02/2008:

A data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos 6 (seis) anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE na Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e nos seguintes Pareceres: CNE/CEB nºs 6/2005; 18/2005; 7/2007; e 4/2008. Compreenda-se “início do ano letivo” como o primeiro dia de aula do ano, previsto no calendário escolar do respectivo sistema de ensino. (Processo nº:23001.000019/2008-15)

Ou seja, a partir desse parecer, formalizou-se que crianças de 6 anos teriam direito a seu ingresso na escola. Esse fato consolidou, no Brasil, um ensino fundamental de nove anos, cuja divisão se dá por faixas etárias como indicado no quadro que segue, o qual utilizo como parâmetro para organizar minhas análises:

Quadro 6: Fases dos ensinos fundamental e médio.

ENSINO FUNDAMENTAL I e II									ENSINO MÉDIO		
Anos iniciais					Anos finais				15 a 17 anos		
6 a 10 anos de idade					11 a 14 anos de idade						
1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie

⁴⁸ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>.

Obviamente a própria escola divide os indivíduos de acordo com faixa etária e grau de desenvolvimento cognitivo, porém devemos ter em mente que essa divisão, embora constitua uma referência significativa para a escolarização formal (e para esta pesquisa também), não deve ser tomada de maneira inflexível. Assim como as relações que estabeleço entre as categorias argumentativas, o esquema argumentativo, os estágios de desenvolvimento cognitivo com a faixa etária dos indivíduos.

Organizei, para o relato dos dados obtidos, uma divisão na exposição de cada aspecto a ser considerado de acordo com o nível escolar dos informantes, começando sempre pelo 2º ano do ensino fundamental I, passando pelo fundamental II, até chegar ao ensino médio.

Com base na exposição e análise dos dados referentes ao esquema argumentativo e às categorias argumentativas, chego ao ponto crucial que estabelece uma ligação possível entre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e sua competência para compor textos mais elaborados e de maior complexidade. Por fim, faço um levantamento de aspectos linguísticos e discursivos dos textos, como uma complementação, buscando relacionar e examinar possíveis problemas a serem considerados no ensino da produção de texto na escola.

4.1 ANÁLISE DO CORPUS: A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E AS CATEGORIAS ARGUMENTATIVAS

A concepção de língua e de texto pertinente a este trabalho é a sociointeracionista, o que justifica minhas escolhas pela maior parte dos autores elencados, ao longo do trabalho, para fundamentar a linha de raciocínio deste estudo.

Adam (2001, 2004, 2008, 2009); Koch (2002); Pinheiro e Leitão (2007); Coirier e Golder (1993); Bronckart (2003); Schneuwly (2004); Dolz (1996, 2004); Marcuschi (2005); Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999); Piaget (2010, Pádua (2009)) serão retomados em situações específicas para sustentar as análises que me conduzem a determinadas considerações.

Reforço o fato de que não se instaurou um ensino formal (sequência didática) da argumentação antes da produção dos textos que formam o *corpus*.

Minha intenção foi observar a evolução, o desenvolvimento natural da competência linguístico - discursiva dos alunos em uma situação escolar de uso da linguagem.

Os textos que servem de exemplos para as análises são apresentados na íntegra, sem a preocupação com problemas de ortografia ou de língua e, como já justificado, os nomes dos informantes foram omitidos para preservá-los.

A partir dos seguintes questionamentos, organizo a exposição da análise:

I. Como o esquema argumentativo, tal qual estabelecido por Adam, se apresenta nos textos escritos de alunos a partir do 2º ano (antes 1ª série) do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio?

II. Que tipos de categorias argumentativas (estabelecidas por P&OT) os alunos dos ensinos fundamental I, II e alunos do ensino médio utilizam como estratégias discursivas em seus textos escritos?

III. Como o esquema argumentativo e as categorias argumentativas se apresentam nos textos escritos de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes, tendo por referência as fases de desenvolvimento postuladas por Piaget?

IV. Com relação aos aspectos linguísticos e discursivos do texto, o que é relevante considerar na análise dos textos desta pesquisa?

Com base nessas questões, subdivido a exposição das análises de acordo com o nível escolar dos informantes:

- Ensino Fundamental I:

- a) o esquema argumentativo
- b) categorias argumentativas

- Ensino Fundamental II:

- a) o esquema argumentativo
- b) categorias argumentativas

- Ensino Médio:

- a) o esquema argumentativo
- b) categorias argumentativas

Quero explicar que, como a estrutura prototípica de sequência argumentativa de Adam mostra-se complexa, na análise da estrutura da sequência argumentativa dos textos do *corpus* vou me valer, também, dos níveis

argumentativos estabelecidos por Coirier e Golder (1993) e dos esquemas de sequência argumentativa de Pinheiro e Leitão (2007).

Retomo⁴⁹, em ordem, os níveis argumentativos de Coirier e Golder, os esquemas de sequência argumentativa de Pinheiro e Leitão, o esquema da estrutura da sequência argumentativa de Adam, por fim, as categorias argumentativas de P&OT para facilitar a leitura dos dados:

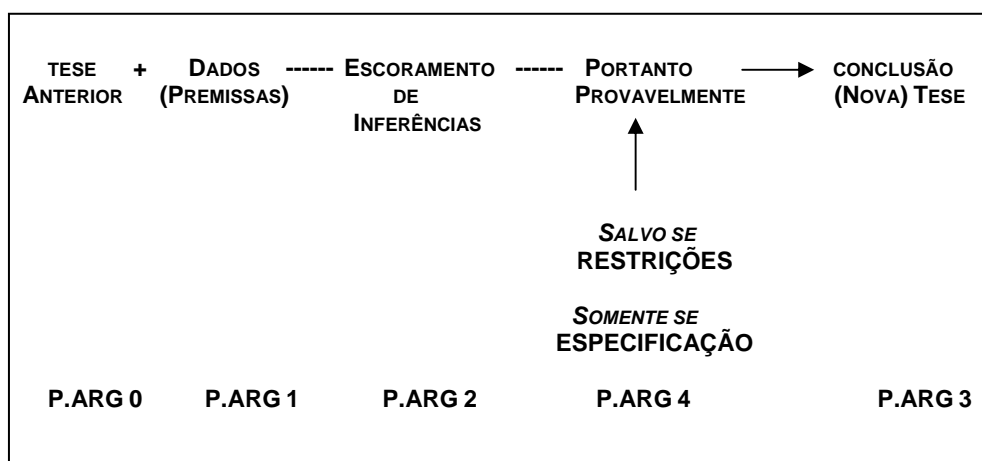
Os níveis argumentativos estabelecidos por Coirier e Golder são :

- a) **Nível pré-argumentativo:** (1) nenhuma posição é explicitada; (2) uma posição sem justificativa é explicitada;
- b) **Nível de argumentação mínima:** (3) uma posição é explicitada e justificada por um argumento;
- c) **Nível de argumentação elaborada:** (4) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos não relacionados entre si; (5) uma posição é explicitada e justificada por, ao menos, dois argumentos relacionados entre si.

Os esquemas elaborados por Pinheiro e Leitão, os quais correspondem aos níveis justificativo e contra-argumentativo de Adam, respectivamente, são:

- 1) introdução, ponto de vista e justificativa **(I+PV+J)**.
- 2) introdução, ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta ao contra-argumento/conclusão **(I+PV+J+C+R)**.

Segue o esquema prototípico ampliado da sequência argumentativa, tal qual Adam (2001, p.118) o postulou com base em um esquema simplificado, inspirado em Toulmin (2003).



⁴⁹ Embora seja repetitivo, exponho novamente os níveis argumentativos de Coirier e Golder, os esquemas de Pinheiro e Leitão, a estrutura da sequência argumentativa de Adam e o quadro de Wachowicz para facilitar a leitura e compreensão dos dados por parte o leitor deste texto.

Aproveito para lembrar o que afirmei no capítulo 1 desta tese: embora Adam confira à estrutura prototípica da argumentação o status de uma sequência entre outras a constituir a estrutura de um mesmo texto, considerarei, nas análises, cada um dos textos em seu todo como constituído de uma sequência única - sequência argumentativa -, o que facilitará a comparação entre os textos de acordo com os níveis (graus) de escolarização.

Portanto, com base na estrutura prototípica ampliada de Adam, cada proposição argumentativa (**P.arg**) compreenderá, na estrutura do texto, de acordo com o tema *A proibição do uso do celular na escola*:

P.arg0 – a tese anterior a ser refutada ou confirmada: *proibição do uso do celular*;

P.arg1 – os dados, os fatos: *o uso do celular na escola*;

P.arg2 – os argumentos que sustentam o posicionamento: *justificativas elencadas a favor ou contra a proibição do uso do celular na escola*;

P.arg4 – contra-argumento a uma possível voz contrária: *antecipação a uma refutação que se contraponha aos argumentos do autor do texto*;

P.arg3 – a conclusão, o posicionamento assumido: *ser a favor ou contra a proibição do uso do celular na escola*.

A seguir, as categorias argumentativas estabelecidas por P&OT (1999) na *Nova Retórica*, tendo por base o quadro elaborado por Wachowicz (2010):

T I P O S D E A R G U M E N T O S	Por ligação	I. Os quase- lógicos	Contradição/ incompatibilidade
			Identidade/definição
			Transitividade
			Comparação
			Inclusão ou divisão
			Probabilidade
		II. Os baseados estrutura do real	Por sucessão
			Por coexistência
		III. Os que fundamentam a estrutura do real	Exemplo
	Ilustração		
Por dissociação			

Reforço o que afirmei no capítulo 2 desta tese: o quadro não gradua cada um dos tipos de argumentos quanto à sua complexidade, o que tomo como referência nas análises é a complexidade entre as três categorias de *argumentos por ligação* (os *quase-lógicos*, os *baseados na estrutura do real*, os *fundamentados na estrutura do real*) e a categoria por *dissociação*.

Antes de apresentar as análises dos textos quanto às categorias argumentativas, convém ressaltar que a minha hipótese era a de que, à medida em que houvesse um maior desenvolvimento cognitivo, com base no nível escolar, houvesse também um uso diferenciado das categorias argumentativas.

Os níveis iniciais estariam mais marcados pelos argumentos que *fundamentam a estrutura do real* e pelos argumentos *baseados na estrutura do real*. Com o seu “amadurecimento” cognitivo, os alunos passariam a fazer uso mais acentuado dos argumentos *quase-lógicos*. A seguir, vejamos os resultados.

4.2 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos dos ensinos fundamental I, II e médio

Uma de minhas preocupações iniciais, ao organizar a análise dos dados, foi a de quantificar o número de textos que contemplavam os comandos das propostas solicitadas de acordo com a fase escolar, ou seja, textos em que seu produtor concretizasse a argumentação.

Somente no ensino fundamental I houve casos de textos não argumentativos. Esses casos contemplam, em sua estrutura, a narração. Nos ensinos fundamental II e médio, todos os textos são argumentativos, o produtor do texto se posiciona sobre o assunto tratado e sustenta sua posição com argumentos.

4.2.1 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino fundamental I.

a) O esquema argumentativo:

Nos textos de crianças do 2º ano (antes 1ª série) do ensino fundamental I (faixa etária entre 6-7 anos), ocorreram 13 casos de textos narrativos. Embora a proposta motivadora tenha sido elaborada de maneira a instigar a argumentação,

somente 7, entre os 20 textos analisados, apresentam um ponto de vista sobre o tema . A proposta⁵⁰ era:

- **Professora para alunos:**

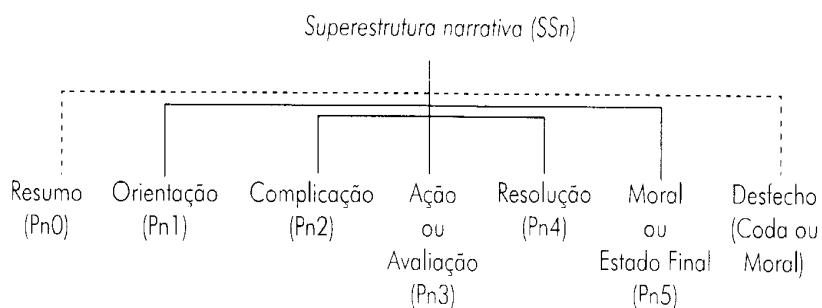
Eu gostaria de saber a opinião de vocês sobre uma situação. Vocês vão escrever essa opinião para mim.

Vamos imaginar: eu estou explicando um conteúdo muito importante, vocês estão em silêncio, prestando atenção. De repente, um celular toca no meio da aula, pois um amiguinho trouxe seu aparelho para a sala.

O que você pensa sobre essa situação toda?

A maioria dos textos se atém apenas em repetir a narrativa utilizada pela professora, em sala de aula, para provocar um posicionamento argumentativo por parte do aluno. Mas o que se pode deduzir a respeito da ocorrência de tantos textos narrativos é que as condições de produção interferiram no processo. Como desde sempre estão expostas a textos narrativos e a professora, a meu pedido, cria uma narrativa para motivação, não é de surpreender que a criança siga o mesmo caminho e elabore sua própria narrativa. Em outras palavras, a proposta de produção que elaborei não foi adequada a meu propósito.

Por isso, como a ocorrência de textos narrativos nessa fase escolar foi significativa, elenco três textos a seguir, os quais exemplificam a estrutura da sequência narrativa (Adam, 2009a, p.91):



⁵⁰ O instrumento utilizado para a proposta de produção textual no ensino fundamental I encontra-se nos anexos desta tese.

Para melhor compreensão dos dados, alerto que, nos textos que apresentam estrutura narrativa, as proposições serão representadas por **Pn** (proposição narrativa).

Exemplo 7

Um dia o Enzo trouxe um celular para a escola e nomeio da aula tocol o celular no meio da aula e a professora pegou o celular e tirou o Enzo da sala de aula e so devoveu o celular do Enzo no final da aula e a mãe ficou baba e o Enzo acabou de castigo e fim

Um dia o Enzo trouxe um celular para a escola e nomeio da aula tocol o celular no meio da aula e a professora pegou o celular e tirou o Enzo da sala de aula e so devoveu o celular do Enzo no final da aula e a mãe ficou baba e o Enzo acabou de castigo e fim

Orientação (Pn1) → Estado final (Pn5)

(Pn1) Um dia o Enzo trouxe um celular para a escola

(Pn5) e a mãe ficou baba e o Enzo acabou de castigo e fim

Complicação (Pn2) → Resolução (Pn4)

(Pn2) e nomeio da aula tocol o celular No meio da aula

(Pn4) e so devoveu o celular do Enzo no final da aula

Ação (Pn3)

(Pn3) e a professora pegou o celular e tirou o Enzo da sala de aula

Exemplo 8⁵¹

...O susto da tia Tais

Certo dia na sala de aula um menino chamado Enzo ele estava copiando a lição de repente toca, trin, trin. ai disse o enzo:

... - Alô mãe a profe vai brigar comigo. 2 horas depois o Enzo estava na sala da tia Tais quando de repente a tia Tais desmaia ai o Enzo foi expulso do (....) para sempre.

FIM

O susto da tia Tais

Certo dia na sala de aula um menino chamado Enzo ele estava copiando a lição de repente toca, trin, trin. ai disse o enzo:

- Alô mãe a profe vai brigar comigo. 2 horas depois o Enzo estava na sala da tia Tais quando de repente a tia Tais desmaia ai o Enzo foi expulso do (nome do colégio) para sempre

FIM

Orientação (Pn1) → Estado final (Pn5)

(Pn1) Certo dia na sala de aula um menino chamado Enzo ele estava copiando a lição

(Pn5) ai o Enzo foi expulso do (nome do colégio) para sempre

Complicação (Pn2) → Resolução (Pn4)

(Pn2) de repente toca, trin, trin,

quando de repente a tia Tais desmaia

(Pn4) 2 horas depois o Enzo estava na sala da tia Tais

Ação (Pn3)

(Pn3) ai disse o enzo:

- Alô mãe a profe vai brigar comigo.

⁵¹ Nesse exemplo, adaptei a sequência dialogal às proposições narrativas da sequência narrativa.

Exemplo 9

o celular da maudição
 Era uma vez uma escola aí a professora
 estava explicando a tarefa aí tocou um
 celular de um aluno aí teve que chamar
 a mãe aí a diretora ficou comvercou
 com a mãe dele

o celular da maudição

Era uma vez uma escola aí a professora estava explicando a tarefa
 aí tocou um celular de um aluno teve que chamar a mãe aí a diretora ficou
 comvercou com a mãe dele

Orientação (Pn1) → Estado final (Pn5)

(Pn1) Era uma vez uma escola aí a professora estava explicando a tarefa

(Pn5) (.....)

Complicação (Pn2) → Resolução (Pn4)

(Pn2) aí tocou um celular de um aluno

(Pn4) aí a diretora ficou comvercou com a mãe dele

Ação (Pn3)

(Pn3) teve que chamar a mãe

Podemos supor, a partir dos exemplos e do *corpus* analisado, que, para dar conta do que lhe foi solicitado, a criança faz um tipo de “transposição”. Ela, a criança toma o tema da situação polêmica e o transfere para a narrativa, sequência com a qual tem muita intimidade e maior domínio por ter sido exposta a essa estrutura regularmente em suas interações sociais. Entretanto, isso não significa que a criança não saiba argumentar, ela sabe e domina muito bem a argumentação oral, o problema diz respeito à argumentação do registro escrito escolar que demanda esquemas cognitivos mais complexos.

Antes de apresentar as análises dos demais textos, destaco o fato de que muitos dos textos do ensino fundamental I (do 2º ano ao 5ºano) começam com a exposição do posicionamento do aluno sobre a situação fictícia que lhe é apresentada. Isso porque os alunos respondem diretamente à pergunta feita na proposta. Ou seja, tomando por base, na análise desses textos, o esquema argumentativo de Adam, eu diria que as proposições argumentativas P.arg⁵²0 (tese a ser confirmada/refutada) e P.arg1 (os fatos) já estariam implícitas na proposta, por isso o fato de muitos alunos começarem com P.arg3 (posicionamento/conclusão) e, depois, exporem os argumentos - P.arg.2 - que justificam a posição adotada.

No 2º ano, quanto aos textos que “cumprem” o solicitado na proposta, ou que pelo menos não são narrativos, o que podemos observar é a apresentação de uma estrutura básica de esquema argumentativo.

Entre os sete textos, um deles sequer apresenta um posicionamento explícito sobre o assunto e expõe apenas justificativas para o que aconteceria na situação fictícia; o que caracteriza, segundo Coirier e Golder (1993), um texto com nível pré-argumentativo.

Exemplo 10

O texto deste exemplo é constituído apenas de justificativas, o que caracteriza um **nível pré-argumentativo (1)**, segundo Coirier e Golder

A GABI IA BRIGAR COM O A LUNO E ELA IA DAR
PARA A TIA TAIS ELA IA COLOCAR NO PLASTICO

A Gabi ia brigar com o a luno (J*1) e ela ia dar para a tia Tais (J2) ela ia colocar no plastico (J3)

* J = justificativa

⁵² P.arg significa *proposição argumentativa*.

Com relação aos demais textos, quatro deles apresentam um posicionamento e uma justificativa (nível de argumentação mínima); e um, posicionamento e duas justificativas (nível de argumentação elaborada):

Exemplo 11

Este exemplo é constituído de um posicionamento e de uma justificativa, ou seja, de acordo com Coirier e Golder, o texto apresenta um **nível de argumentação mínima (3)**.

É erado porque antes de trazer um celular para a aula tenque pedir para a profsora pra trazer o celular

É erado (P*)

porque antes de trazer um celular para a aula tenque pedir para a profesora pra traser o celular (J*)

* P = posicionamento

* J = justificativa

Exemplo 12

O texto do exemplo 12 é constituído de um posicionamento e de duas justificativas relacionadas, temos o que Coirier e Golder caracterizam como **nível de argumentação elaborada (4)**.

Não de via trazze o celular para a escola porque é muito perigoso, poque auguem poderia ligar

Não de via trazze o celular para a escola (P) porque é muito perigoso (J1), poque auguem poderia ligar (J2)

* P = posicionamento

* J = justificativa

Mas, em um dos textos, já podemos encontrar uma estrutura mais complexa com lugar para a contra-argumentação. O texto do exemplo a seguir é constituído de um posicionamento e de duas justificativas e de uma proposição contra-argumentativa. Embora Coirier e Golder não tenham relacionado o contra-argumento nos níveis argumentativos, pode-se considerar que este texto apresenta um **nível de argumentação elaborada**.

Exemplo 13

A menina não devia trazer o celular para a escola se ela trazesse o celular a professora i a pegar i se ela se comporta a profe i a devovr so pra mãe mais se ela não se comporta á profe i a dar para á diretora da escola não i a devovr

A menina não devia trazer o celular para a escola (P) se ela trazesse o celular a professora i a pegar (J1) e se ela se comporta a profe i a devovr so pra mãe (J2) mais se ela não se comporta á profe i a dar para á diretora da escola não i a devovr (contra-argumento)

P = posicionamento

J = justificativa

A última proposição “**mais se ela não se comporta á profe i a dar para á diretora da escola não i a devovr**” caracteriza-se pela contraposição a um possível argumento contrário que colocasse em xeque a justificativa anterior, ou seja, há uma atitude de antecipação a uma outra voz no texto.

Esse texto é um exemplo representativo de que há a possibilidade de crianças de faixas etárias mais baixas, em níveis escolares iniciais⁵³, serem capazes de construir mentalmente a imagem de um interlocutor para seu discurso.

Quando comparamos os textos do 2º com os do 3º ano, os dados revelam haver uma diferença significativa nos textos quanto à estrutura argumentativa. Por isso, agora, passo a fazer uso do esquema argumentativo prototípico de Adam (nível justificativo e nível contra-argumentativo) e dos esquemas estabelecidos por Pinheiro e Leitão (I+P+J / I+P+J+C+R), para efetivar as análises.

1) o nível **justificativo** (soma das proposições argumentativas P.arg.1 + P.arg.2 + P.arg.3) = **I+P+J** (respectivamente, Introdução, Ponto de vista e Justificativa)

2) nível **contra-argumentativo** (soma das proposições argumentativas P.arg.0 + P.arg. 4) = **I+P+J+C+R** (respectivamente Introdução, Ponto de vista, Justificativa, Contra-argumento e Resposta)

Nos textos do 3º ano (antes 2ª série), cuja faixa etária compreende os 7-8 anos, não houve ocorrências de textos narrativos. Com exceção de um texto, todos os demais (19) explicitam um posicionamento sobre a situação, com aumento considerável de justificativas para a defesa de ponto de vista.

Por seus autores usarem a estratégia discursiva da enumeração, os textos 14 e 15 facilitam a identificação das proposições argumentativas que os constituem.

Exemplo 14

[...]

Eu achava que seria errado trazer o celular pra escola porque, 1º que descobria os colegas 2º tem uma regra na escola que fala não trazer MP3 (4 5) (celular) e outras coisas eletrônicas 3º a professora tem que bugar tirar o celular dela e entregar só para mãe e pro pai 4º Que falamem bem sobre com a mãe 5º E se trocasse para o final da aula do futebol ou vôlei etc... deve desligar ou deixar no silêncio

⁵³ Isso se houver uma confirmação da ideia pré-concebida de que todas as crianças estão na mesma faixa etária no 2º ano: 6-7 anos.

Eu acharia que seria errado trazer o celular pra escola porque (P.arg3 - posicionamento), 1º que descontraia os colegas (P.arg2a - justificativa) 2º tem uma regra na agenda que fala não trazer MP3 (2 4 5) (celular) e outras coisas eletrônicas (P.arg 2b - justificativa) 3º a professora tem que bigar tirar o celular dela e entregar só para mãe e pro pai (P.arg2c - justificativa) 4º Que falassem bem serio com a mãe (P.arg2d - justificativa) 5º E se trocesse para o final da aula do fustal ou vôlei etc... devia desligar ou deixar no silencioso (P.arg2e - justificativa)

A estrutura argumentativa desse texto corresponde ao nível justificativo, pois apresenta um ponto de vista/posicionamento e justificativas, o relevante é o número de proposições argumentativas de justificativa: cinco.

Há um único texto apresentando contra-argumentação:

Exemplo 15

1ª O celular é ruim. Porque quando alguém traz o celular para a escola e essa pessoa estiver lendo e explicando alguma coisa e o celular toca.
 2ª É trazer o celular para a escola é proibido. Então sempre deixalo desligado. Mas mesmo o celular desligado. Não pode trazer celular para a escola.
 3ª Se quando uma professora traz o celular, ela pode tocar nas coisas boas. Por Exemplo: A professora está explicando uma coisa muito importante. O celular toca...

1ª Celular é ruim (P.arg3 - posicionamento) Porque quando Alguém traz o celular para a escola e essa pessoa estiver lendo e explicando alguma coisa e o celular toca. (P.arg2- justificativa)

2ª trazer o celular para a escola é Proibido (P.arg2 - justificativa) tenque sempre deixalo desligado (P.arg2 - justificativa), mais mesmo Celular desligado. Não pode trazer celular Para a escola. (P.arg4 – contra-argumento)

3ª quando a Professora traz o celular, ele pode tocar nas Piores horas (P.arg2 - justificativa) Por Exemplo: A Professora esta explicando uma coisa muito importante O celular toca... (P.arg2 - justificativa)

Nesse texto, o produtor, ao perceber a brecha que abre a uma possível contestação à sua posição (**trazer o celular para a escola é Proibido tenque sempre deixalo desligado**), reorganiza seu discurso, inserindo um contra-argumento (**mais mesmo Celular desligado. Não pode trazer celular Para a escola.**) O produtor percebe que havia, implicitamente, sugerido uma infração a uma regra que ele mesmo defende: a proibição do celular na escola.

A diferença que os dados nos revelam entre o 2º e o 3º ano no que diz respeito à argumentação é significativa. No 2º ano, houve 13 casos de textos narrativos; no 3º ano, nenhum. Na comparação dos dados entre os anos, percebe-se o resultado da escolarização formal, pois, no 2º ano, o processo de alfabetização tem início, o qual é “finalizado”⁵⁴ no 3º ano, o que justificaria a diferença.

Já no 4º ano (antes 3ª série), faixa etária entre os 8-9 anos, há dois textos, constituídos de um único período, com presença de contra-argumentação.

Exemplo 16

Se o celular de alguma tocasse durante a aula eu iria rir mas não iria apontar para a pessoa quando a tia perguntasse.

Se o celular de alguém tocasse durante a aula eu iria rir (P.arg2 - argumento) mais não iria apontar para a pessoa quando a tia perguntasse. (P.arg4 – contra-argumento)

Exemplo 17

Eu acho errado mas se meu celular tocar na prova eu pediria pra ir no banheiro e ia atender o celular lá

⁵⁴ Quando se trata de alfabetização, ou de ensino, não se pode determinar de maneira inflexível quando um processo que envolve cognição tem um início ou um fim. Não se pode afirmar que todas as crianças, ao concluírem o 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizadas só porque se concebe que isso deveria ter acontecido.

Eu acho errado (P.arg3 - posicionamento) mas se meu celular tocasse na prova eu pediria pra ir no banheiro e ia atender o celular lá (P.arg4 – contra-argumento)

No exemplo 16, o produtor não se posiciona explicitamente e, ao elaborar uma situação hipotética, antecipa sua defesa contra a possibilidade de ser acusado de “dedo-duro”. Ele riria da situação causada pelo toque do celular de um colega, mas não iria “apontá-lo” à tia. Implicitamente, o produtor demonstra saber que trazer o celular para a escola é “errado” pelo fato de não querer apontar o colega à tia.

No exemplo 17, seu produtor se posiciona (**Eu acho errado**), porém ao mesmo tempo “se contra-argumenta” (**mas se meu celular tocasse na prova eu pediria pra ir no banheiro e ia atender o celular lá**). Há uma antecipação à possibilidade do interlocutor deduzir que ele, o produtor, seja radicalmente contra o uso do celular na escola, sendo que sua posição é que ‘na sala de aula não pode, mas em outro ambiente escolar pode’.

A estrutura dos dois textos, embora no primeiro seu produtor não se posicione explicitamente, corresponde ao nível dialógico da argumentação, pela abstração que seus autores fazem de um interlocutor para seus textos. Porém, pode-se observar, nos textos do 4º ano, uma diminuição considerável no número de justificativas, bem como um aumento no número de textos sem um posicionamento explícito (8 textos). E, ainda, houve a ocorrência de um texto narrativo.

O 5º ano (antes 4ª série), faixa etária entre os 9-10 anos, foi diferente. Observa-se que os textos apresentam uma estrutura mais complexa, com maior número de textos apresentando contraposição.

Exemplo 18

Cuba essa atitude errada! Se o aluno tráz o celular ~~para~~ para a escola pelo menos coloca no silencioso ou desliga e liga no secreto. Mas pode acontecer de ser urgente por isso o aluno coloca para tocar aí sim, vai ver se é urgente! Quando mais se for coisa legal a professora recolhe o celular e entrega para os pais

Acho essa atitude errada! (P.arg3 - posição) Se o aluno trás o celular para a escola pelo menos coloca no silencioso ou desliga e liga no recreio (P.arg2 - justificativa). Mas pode acontecer de ser urgente (P.arg4 – contra-argumento) por isso o aluno coloca para tocar ai sim, vai ver se é urgente (P.arg2 - justificativa) ! Alendormais se for coisa boba a professora recolhe o celular e entrega para os pais (P.arg2 - justificativa)

Neste nível, ainda há ocorrências de texto narrativo, mas em 4 deles observamos casos em que a narração está “à serviço da argumentação”:

Exemplo 19

Na escola quando a professora estava explicando a matéria de matemática muito importante de repente um celular toca e a professora fica muito irritada e manda ele(a) para diretoria e ela continua a aula e eu pensei:
- Eu acho que as pessoas se levassem o celular deligasem ele, mais o melhor seria não levar

Na escola quando a professora estava explicando a matéria de matemática muito importante de repente um celular toca e a professora fica muito irritada e manda ele(a) para diretoria e ela continua a aula e eu pensei: **(Sequência narrativa)**

- Eu acho que as pessoas se levassem o celular deligasem ele, mais o melhor seria não levar **(Sequência argumentativa)**

Nesse texto de um aluno do 5º ano, pode-se perceber um refinamento do processo argumentativo com relação aos textos narrativos dos anos mais iniciais. O seu produtor faz uso da narração, mas, diferentemente dos outros textos, aqui a narração constitui um argumento para fundamentar a posição tomada por ele, ou seja, a narração na estrutura do texto constitui uma categoria argumentativa: o *exemplo*. A estratégia discursiva adotada fica mais interessante quando se tem a

impressão de que a sequência argumentativa não parece mais ser apenas o resultado do “pensar” do produtor, mas a explicitação do posicionamento do produtor (P.arg3).

Na tabela abaixo, para melhor visualização dos dados, exponho a relação das proposições argumentativas neste nível escolar.

Tabela 2: As proposições argumentativas no ensino fundamental I.

	Parg.0 (tese ant.)	Parg.1 (fatos)	Parg.2 (justif.)	Parg.3 (posição)	Parg.4 (cont.arg.)
2º ano		1	6	6	1
3º ano			20	20	1
4º ano			17	10	2
5º ano			19	19	5

b) As categorias argumentativas:

Quanto ao uso das categorias argumentativas pelos alunos do ensino fundamental I em seus textos, o que se observa é a predominância do argumento por sucessão, o qual é calcado na relação causa-consequência.

Todos os textos analisados do ensino fundamental I (80) apresentam esse tipo de argumento que se caracteriza por se *basear na estrutura do real*. A predominância da relação causa-consequência nos textos se dá pela proposta utilizada como motivadora e também pela própria natureza do texto argumentativo.

Nos textos, é possível perceber que as crianças têm a consciência de que deixar um celular tocar em sala de aula constitui uma infração, não só com relação às regras estabelecidas pela escola, mas também com relação às regras de convívio social dentro da sala de aula.

Todos os textos apresentam posicionamentos “politicamente corretos” e criticam a ocorrência desse tipo de fato (deixar o celular tocar em sala de aula), com a justificativa de que, ao se cometer um ato que desestabiliza regras de conduta social, uma punição advirá como consequência.

Nos textos do 2º ano, houve somente ocorrência de argumento *por sucessão*, lembrando que nesse nível escolar a maioria dos textos eram narrativos (13 textos ao todo).

Exemplo 20

Não de via trazze o celular para a escola (consequência) porque é muito perigoso (causa) . poque auguem poderia ligar (causa)

Exemplo 21

Era uma vês um minino que estava no meio da aula tocou o celular (causa) e a professora ficou braba e pegou o celular e devouveu para mãe fim (consequência).

Chamo atenção para o fato de que, mesmo nos textos narrativos, as ações praticadas pelos personagens (deixar o celular tocar em sala de aula) acarretam uma punição, o que, certamente, caracteriza uma relação causa-consequência. As crianças que não conseguiram “fugir” da estrutura da narração, trouxeram para seus textos o mesmo tipo de argumento utilizado nos textos argumentativos, o argumento *por sucessão*.

A partir do 3º ano, o argumento de *probabilidade* passa a ter lugar nos textos do ensino fundamental I, isso se dá, principalmente, pela introdução do conetivo SE. Mas esse tipo de argumento não ocorre de forma generalizada. No 3º ano, cinco textos apresentaram probabilidade; no 4º ano, doze; e no 5º ano, nove.

Vale ressaltar que o argumento de *probabilidade* vem marcado também pelos tempos verbais futuro do pretérito e pretérito imperfeito do subjuntivo e por outras formas verbais que podem assumir o valor dos dois tempos verbais mencionados. Ainda temos, para marcar a *probabilidade*, os verbos poder e dever que denotam possibilidade e são usados de forma generalizada nos textos, principalmente em locuções verbais. Como podemos observar nos textos 22, 23, 24:

Exemplo 22

Se o meu celular tocasce na sala de aula eu olharia no celular o número e o nome da pessoa que me ligou desligava e falaria quem me ligou para a professora.

Exemplo 23

Um aluno com celular na sala

A minha opinião é assim: Eu acho super errado porque esta todo mundo concentrado e pode interromper, e se fosse fora da aula no recreio até poderia telefonar. E se fosse meu aluno eu iria pegar o celular dele e trancar no meu armário.

Exemplo 24

Eu acho que a pessoa sabia que não pode trazer CELULAR para o colégio.

Ele não pode trazer o celular porque se tocar no meio da aula isso pode incomodar a aula

Nos exemplos, por meio dos destaques feitos, confirmam-se as afirmações feitas: uso do conector SE, verbos no futuro do pretérito e no pretérito imperfeito do subjuntivo e locuções verbais com verbo *poder*, caracterizando a probabilidade.

Na tabela que segue, para melhor visualização dos dados, exponho a relação das categorias argumentativas neste nível escolar.

Tabela 3: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino fundamental I.

	POR LIGAÇÃO										D I S S.
	Quase-lógicos						Baseados no real		Fundam o real		
	Cd/lp	Id/De	Tr	Cp	Ic/Di	Prob	Suc	Coe	Ex	Illus	
2ºano							7				
3ºano						5	20		2		
4ºano						12	19				
5ºano						9	19				

4.2.2 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino fundamental II.

- **O esquema argumentativo:**

A partir da 5ª série, fiz uso de outro instrumento para provocar a produção textual. Tentei, ao elaborar a proposta, tomar muito cuidado para que esta ficasse bem clara e não fosse necessária a intervenção do professor. O enunciado da proposta foi o seguinte:

Para o ensino fundamental II e ensino médio:

- **Proposta de produção textual**

Redija um texto em que você se posicione sobre o seguinte tema:

Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não?

Seu texto deve apresentar:

- mínimo: 6/8⁵⁵ linhas; máximo: 10 linhas.

- uma posição clara sobre o tema proposto, com argumentos que a justifiquem.

Porém, ao fazer a análise dos textos do *corpus*, percebi que muitos deles não apresentavam explicitamente as proposições argumentativas P.arg0⁵⁶ (a tese anterior) e P.arg1 (o fato), pois, tal qual aconteceu no ensino fundamental I, na elaboração do enunciado as proposições citadas estavam explicitadas, por isso muitos alunos fizeram uma relação direta com a pergunta do enunciado. As proposições às quais me refiro são:

P.arg0 – Proibição dos celulares nas escolas.

P.arg1 – O uso de celulares nas escolas.

Como resultado disso, há um grande número de textos (16) cujo início responde diretamente à pergunta da proposta: *Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não?* Ou seja, os textos começam com a P.arg3 (posição) e depois apresentam seus argumentos que correspondem à P.arg2 (justificativa).

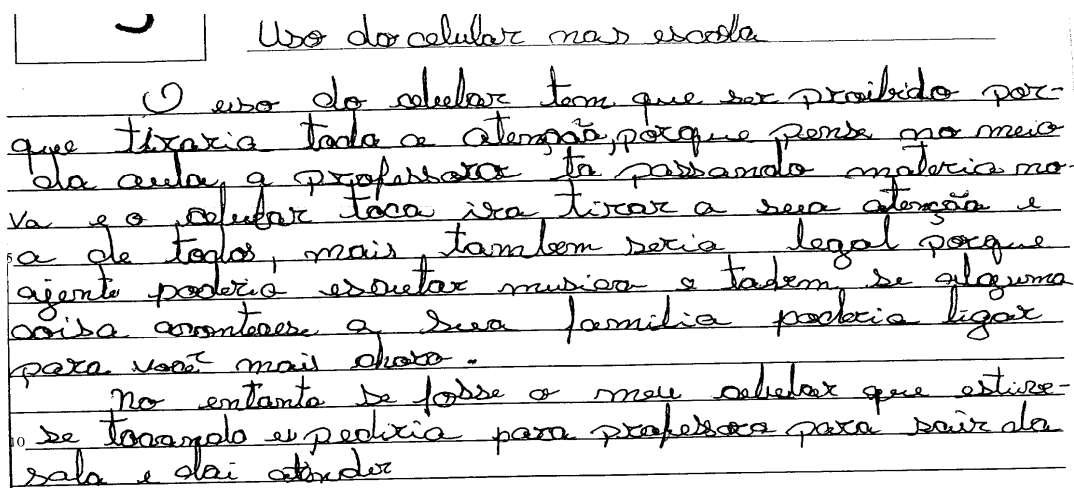
⁵⁵ Relembrando: para o ensino fundamental II, solicitei o mínimo de 6 linhas; para o ensino médio, 8.

⁵⁶ É comum a proposição P.arg0 estar implícita na estrutura do esquema argumentativo.

Nos textos dos alunos da 5ª série (faixa etária entre 10 -11), comparados aos dos anos/séries anteriores há um salto radical no que diz respeito à estrutura argumentativa do textos. Entre os 20 textos, 18 deles apresentam quatro ou mais proposições argumentativas para sustentar o posicionamento adotado. Parece-me que a necessidade de convencer o interlocutor do texto faz com que o enunciador despenda um maior número de argumentos para a defesa de seu ponto de vista.

Ainda é relevante expor que 13 textos apresentam argumentos de contra-argumentação (P.arg4), sendo que 8 deles apresentam dois momentos para P.arg4. Como acontece no seguinte exemplo:

Exemplo 25



O uso do celular nas escolas

O uso do celular tem que ser proibido (P.arg3 – posicionamento) porque tiraria toda a tenção (P.arg2 – justificativa), porque pense no meio da aula a professora ta passando materia nova e o celular toca ira tirar a sua atenção e a de todos (P.arg 2- justificativa), mais também seria legal porque agente poderia escutar música e tabem se alguma coisa acontecesse a sua familia poderia ligar para você mais(?) (P.arg4 – contra-argumento)

No entanto se fosse o meu celular que estivesse tocando eu pediria para a professora para sair da sala e daí atender (P.arg4 – contra-argumento)

Nesse texto, no primeiro parágrafo, seu produtor se contradiz em seus argumentos (P.arg.3 + P.arg2 + P.arg4), ao não especificar mais detalhadamente sua posição.

Podemos dividir o primeiro parágrafo do texto em duas partes:

Parte 1:

O uso do celular tem que ser proibido porque tiraria toda a tenção, porque pense no meio da aula a professora ta passando matéria nova e o celular toca ira tirar a sua atenção e a de todos

Parte 2

mais também seria legal porque ajente poderia escutar música e tabem se alguma coisa acontecese a sua família poderia ligar para você mais(?)

Ao compararmos as partes, observa-se como seu locutor se contradiz:

(1) o uso do celular tem que ser proibido, (2) mas é legal ter o celular para ouvir música e para a família entrar em contato com ele.

Há contradição pela a afirmação enfática que o produtor enuncia logo no começo do texto: *ele é a favor da proibição*, mas, na continuidade do parágrafo, relaciona pontos positivos do uso do celular.

A contradição se reforça quando observamos o segundo parágrafo:

No entanto se fosse o meu celular que estivesse tocando eu pediria para a professora para sair da sala e daí atender

O conector *no entanto*, cuja orientação argumentativa é de oposição, introduz mais uma contradição ao que foi exposto no primeiro parágrafo .

O uso do celular tem que ser proibido porque tiraria toda a tenção, porque pense no meio da aula a professora ta passando materia nova e o celular toca ira tirar a sua atenção e a de todos (P.arg3+ P.arg2) + No entanto se fosse o meu celular que estivesse tocando eu pediria para a professora para sair da sala e daí atender (P.arg4)

Pode-se inferir pela leitura completa do texto que seu produtor é a favor da proibição do celular em sala de aula, mas, fora dela, não. Essa leitura do texto parece fazer sentido, quando relacionamos **“O uso do celular tem que ser proibido”** a **“eu pediria para a professora para sair da sala e daí atender”**. Mas, ao não detalhar sua posição não especificando como se deve dar a proibição (proibir o celular em sala de aula e permitir nas demais dependências da escola), instaura-se a contradição.

Já na 6ª série (faixa etária entre 11-12 anos), observa-se que o número de P.arg2 (justificativas) caiu; considerando-se todos os textos, não houve mais do que quatro argumentos dessa proposição em um único texto. Também diminuiu o número de textos que apresentam contra-argumentação na estrutura argumentativa – somente 10. Por outro lado, 4 textos apresentam P.arg1 (neles, não há resposta direta à pergunta no início do texto), o que não aconteceu nenhuma vez nos textos das séries anteriores, ou seja, apresenta-se uma estrutura mais “completa” do esquema argumentativo.

Exemplo 26

Proibição de celulares na escola
 As escolas estão cada vez mais rígidas com relação ao uso de celulares nas salas de aula, pois atrapalham o desenvolvimento do aluno se usados de maneira incorreta.
 Eu concordo com a proibição dentro de sala, mas não acho que não poderiam usar celulares nos intervalos do colégio, porque é uma ferramenta de comunicação com seus pais e seus amigos e pode ajudar na socialização, que é uma das prioridades da escola.

Proibição de celulares na escola

As escolas estão cada vez mais rígidas com relação ao uso de celular nas salas de aula (P.arg1 – fato no mundo), pois atrapalham o desenvolvimento do aluno se usados de maneira incorreta. (P.arg2 – justificativa)

Eu concordo com a proibição dentro de sala (P.arg3 – posicionamento), mas não acho que não poderiam usar celulares nos

intervalos do colégio (P.arg4 – contra-argumento), porque é uma ferramenta de comunicação com seus pais e seus amigos (P.arg2 – justificativa) e pode ajudar na socialização que é uma das prioridades da escola (P.arg2 – justificativa).

Nesse texto, temos uma organização mais refinada da estrutura argumentativa, pois há uma excelente articulação entre as proposições argumentativas:

Fato – rigidez das escolas com relação ao uso do celular em sala de aula.

Justificativa para a afirmação anterior: se usados de forma incorreta, os celulares atrapalham o desenvolvimento do aluno.

Posicionamento: concordância com a proibição em sala de aula.

Contra-argumento: os celulares poderiam ser usados nos intervalos.

Justificativas para o contra-argumento: ferramenta de comunicação entre as pessoas e pode ajudar na socialização, prioridade da escola.

O produtor estabelece o fato (escola – proibição – sala de aula), justifica o fato (celular atrapalha desenvolvimento se usado em sala de aula), posiciona-se em concordância com a proibição (em sala de aula), contra-argumenta a um possível questionamento a sua posição (celular pode ser usado em sala) e justifica o contra-argumento com duas proposições argumentativas de justificativa para reforçar seus argumentos.

A 7ª série (faixa etária entre 12-13 anos) – entre todas as séries do ensino fundamental II – apresenta a estrutura prototípica do esquema argumentativo com mais regularidade. Um dos textos, inclusive, apresenta a sequência completa com P.arg0 (tese anterior explícita) + P.arg1 (fato) + P.arg2 (justificativa) + P.arg4 (contra-argumento) + P.arg3 (posicionamento), não necessariamente nessa ordem como podemos observar:

Exemplo 27

Nas escolas de hoje o uso de celulares estão aumentando. As discussões dos alunos das proibições do uso de celular causam até processo sobre a escola gerando conflitos entre os estudantes. A muitos aspectos positivos e negativos sobre o uso de celular. Um dos aspectos positivos são que se um parente sofreu um acidente tem que avisar mas do lado negativo é que interrompe a aula do professor. Mas minha opinião é que o uso de celular tem que ser proibido porque atrapalha o professor e eles acham na hora da prova acham que é cola.

Proibições de celulares nas escolas

Nas escolas de hoje o uso de celulares estão aumentando (P.arg1 – fato). As discussões dos alunos das proibições do uso do celular causam até processo sobre a escola gerando conflito entre os estudantes (P.arg0 – tese). A muitos aspectos positivos e negativos sobre o uso do celular (P.arg2 – justificativa). Um dos aspectos positivos são que se um parente sofreu um acidente tem que avisar (P.arg2 – justificativa), mas do lado negativo é que interrompe a aula do professor (P.arg4 – contra-argumento). Mas minha opinião é que o uso do celular tem que ser proibido (P.arg3 – posicionamento) porque atrapalha o professor (P.arg2 – justificativa) e eles acham na hora da prova acham que é cola (P.arg2 – justificativa).

Nesse texto, temos a explicitação de uma estrutura prototípica “mais completa” e, embora a organização das proposições argumentativas pareça confusa, seu produtor defende muito bem seu posicionamento. Há a exposição do fato: o uso do celular na escola tem aumentado e os alunos têm se rebelado contra a proibição de seu uso chegando a processar a escola; depois, o produtor argumenta dizendo haver pontos positivos e pontos negativos com relação à situação conflituosa e, por meio de um argumento de contradição, expõe um ponto positivo e outro negativo (P.arg1 + Parg0 + Parg2)

A seguir, quando o autor inicia seu posicionamento com o operador argumentativo 'mas', a orientação argumentativa nos conduz a ideia de que ele seria contra a proibição: **Um dos aspectos positivos são que se um parente sofreu um acidente tem que avisar, mas do lado negativo é que interrompe a aula do professor. Mas minha opinião é que o uso do celular tem que ser proibido.** Essa interpretação é possível pela relação coesiva estabelecida pela proximidade entre as duas proposições argumentativas: **mas do lado negativo... <> Mas minha opinião...** . A opinião é favorável à proibição e as duas próximas proposições argumentativas sustentam seu parecer (**porque atrapalha o professor e eles acham na hora da prova acham que e cola**).

Com relação à estrutura argumentativa prototípica do texto, a dialogicidade e as proposições de justificativa demonstram que seu produtor consegue abstrair um interlocutor à distância para seu texto e justificar seu posicionamento com fundamento; embora à primeira vista, se fizermos uma leitura superficial, pareça não ter a mesma força argumentativa, quando comparado ao texto do exemplo anterior,

Dos textos desta série, seis apresentam a estrutura P.arg1 (fato) + P.arg2 (justificativa) + P.arg4 (contra-argumento) + P.arg3 (posicionamento), o que corresponde ao nível dialógico da argumentação; e oito, a estrutura P.arg1 (fato) + P.arg2 (justificativa) + P.arg3 (posicionamento), o que corresponde ao nível justificativo da argumentação.

Com relação à 8ª série (faixa etária entre 13-14 anos), depois de ter analisado os textos da 7ª, minha expectativa era maior. Porém, não houve um diferencial no domínio da estrutura argumentativa, pelo contrário, somente um texto apresentou a estrutura prototípica completa: P.arg0 + P.arg1 + P.arg2 + P.arg4 + P.arg3; dois textos apresentaram P.arg1 + P.arg2 + P.arg4 + P.arg3; e doze deles apresentaram P.arg2 + P.arg4 + P.arg3. Ou seja, 15 textos apresentam o nível dialógico da estrutura argumentativa. Vejamos um exemplo:

Exemplo 28

Proibição do celular na escola.
 Na minha opinião o uso de celulares na escola deve ser proibido. Atender o celular durante as aulas (o que muita gente faz) é uma "tremenda" falta de respeito com os alunos que querem aprender e com os professores que querem ensinar. É uma pena que muitos alunos não sabem ser aplicados e entender que o celular tem hora e lugar para ser usado.
 A proibição do uso do celular certamente vai ajudar no melhor desempenho da classe. O único problema é a preocupação dos pais que vai aumentar sabendo que seus filhos não tem como se comunicar, mais isso é uma consequência dos atos de cada aluno.

Proibição dos celulares na escola.

Na minha opinião o uso de celulares na escola deve ser proibido (P.arg3 – posicionamento). Atender o celular durante as aulas (o que muita gente faz) é uma “tremenda” falta de respeito com os alunos que querem aprender e com os professores que querem ensinar (P.arg2 – justificativa) É uma pena que muitos alunos não sabem ser aplicados e entender que o celular tem hora e lugar para ser usado (P.arg2 – justificativa).

A proibição do uso do celular certamente vai ajudar no melhor desempenho da classe (P.arg2 – justificativa). O único problema é a preocupação dos pais que vai aumentar sabendo que seus filhos não tem como se comunicar, mais isso é uma consequência dos atos de cada aluno (P.arg4 – contra-argumento).

No exemplo 28, é interessante observar que, na finalização do texto, há a explicitação do argumento de uma voz contrária ao produtor: “O único problema é a preocupação dos pais que vai aumentar sabendo que seus filhos não tem como se comunicar”, ou seja, a ‘voz’ dos pais, os quais não vão gostar da proibição do celular, porque temem pelos filhos é introduzida e imediatamente refutada por um contra-argumento: **mais isso é uma consequência dos atos de cada aluno.**

Percebe-se que o produtor, ao inserir em seu discurso a voz dos pais, passa a mensagem de que “não adianta reclamar agora”, pois a proibição do celular na escola é consequência de seu uso inadequado no ambiente escolar, e, mais implicitamente, nos sugere que a culpa pela falta de educação dos filhos seria dos pais. Com essas proposições argumentativas, o produtor reforça o que explicitou anteriormente **“É uma pena que muitos alunos não sabem ser aplicados e entender que o celular tem hora e lugar para ser usado”**: a falta de educação dos alunos.

Na tabela que segue, para melhor visualização dos dados, exponho a relação das proposições argumentativas neste nível escolar.

Tabela 4: As proposições argumentativas no ensino fundamental II.

	Parg.0 (tese ant.)	Parg.1 (fatos)	Parg.2 (justif.)	Parg.3 (posição)	Parg.4 (cont.arg.)
5ªsérie		1	20	20	14
6ªsérie		4	20	20	10
7ªsérie	2	15	20	20	12
8ªsérie	1	3	20	20	14

c) As categorias argumentativas:

Tal qual ocorreu nos textos dos alunos do ensino fundamental I, há predominância do argumento *por sucessão* nestas duas fases, todos os 160 textos o apresentam. Como já comentei, isso acontece por ser uma característica própria do texto argumentativo. Porém, nos textos dos alunos do ensino fundamental II, uma visível diversificação de categorias de argumento pode ser observada com relação aos níveis anteriores.

Na 5ª série, com exceção de um texto, todos os demais apresentam argumento de *probabilidade*, seja por meio do conectivo SE, seja por meio de formas verbais.

Houve, também, ocorrência de argumentos baseados em *exemplos* (argumentos que fundamentam a estrutura do real), mas a incidência de argumentos *quase-lógicos* corrobora minha ideia de que há uma progressão, uma gradação de categorias argumentativas de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Na categoria dos argumentos *quase-lógicos*, concretizam-se, além dos argumentos de *probabilidade*, argumentos de *inclusão/divisão* (10 textos), de *comparação* (1 texto) e de *contradição/incompatibilidade* (9 textos).

Esse último tipo de argumento, *contradição/incompatibilidade*, revela um salto considerável com relação aos níveis anteriores. Antes, até o 5º ano, a criança era taxativa em seu posicionamento e apresentava uma visão, como Dolz (1996) ressaltou, “monolítica” da realidade. A partir da 5ª série, a criança, começa a “relativizar” seu ponto de vista, considerando que há mais de uma possibilidade de resolver o problema em questão, e o uso regular do argumento do tipo *contradição/incompatibilidade* comprova isso.

Exemplo 29

O uso de celular nas escolas as vezes é útil as vezes não é útil
(Contradição/Incompatibilidade), nas sala de aula o celular toca e
atrapalha as aulas dos professores, mas na hora do recreio você pode
mexer no celular, mas tem que tomar muito cuidado para não perder e
não roubarem o seu celular, por um exemplo na hora do recreio ou da
saída você quer ligar para o seu pai ou sua mãe e á urgência e na sua
escola não tem telefone, então fica complicado,então por isso que eu
concordo e também eu não concordo. (Contradição/Incompatibilidade)

Na 6ª série, embora ocorra uma diminuição de textos apresentando *contradição/incompatibilidade*, outros tipos de argumentos vão ser utilizados pela primeira vez. São eles: argumento de *identidade/definição*, argumento de *transitividade* (argumentos da categoria dos quase-lógicos) e argumento por *dissociação*.

Exemplo 30

(...) Na minha opinião tem que liberar os celulares a partir da 8ª série,
onde já tem maturidade para saber o modo de uso correto
(Identidade/definição). (...)

A é A: o aluno da 8ª série (A) = “maturidade” alcançada na 8ª série(A)

Exemplo 31

Sou totalmente contra o uso de aparelhos celulares em sala, pois além de atrapalhar a aula, perde-se toda a atenção do aluno e ele se dá mal (Transitividade). (...)

$A > B = B > C = A > C$: atrapalhar a aula (A) > perder a atenção (B) = perder a atenção (B) > se dar mal (C) = atrapalhar a aula (A) > se dar mal (C).

Exemplo 32

Eu concordo com a proibição, pois o aluno pode trazer o celular para a escola (todo), desde que não ligue e use esse objeto em sala (parte) (Inclusão/Divisão), pois iria atrapalhar e irritar o professor em sala e seus colegas também, pois não iriam conseguir estudar e fazer todas as lições solicitadas pelo professor.

Os textos da 7ª série não revelam muita diferença com relação às séries anteriores. A avaliação dos tipos de argumentos se iguala ao da 5ª série, ou seja, apresentam-se argumentos de *probabilidade* (praticamente em todos os textos), de *inclusão/divisão* (11 textos), de *comparação* (1 texto) e *contradição/incompatibilidade* (8 textos).

Exemplo 33

Celulares em sala, isso pode? Essa pergunta está sendo muito discutida. Existem os prós e os contras, e os dois tem fundamentos consideráveis e convincentes.

Por um lado, o uso de celulares vem acabando com as aulas, os alunos ficam ouvindo músicas, falando ao celular enquanto o professor dá aula.

Por outro lado, os pais se sentem mais seguros quando o filho está com celulares e pode se comunicar com eles.

Após analisar os prós e os contras, acho que os celulares devem ser proibidos dentro da sala, pois fora não vejo problemas.

- **contradição e incompatibilidade** : existem os *prós* e os *contras*, por um lado ... por outro lado, após analisar os *prós* e os *contras*.
- **inclusão/divisão**: acho que os celulares devem ser proibidos dentro da SALA (parte), pois FORA (escola – todo) não vejo problemas.

Enquanto os resultados dos textos da 7ª série ficaram muito parecidos com os da 5ª série, a 8ª série apresenta um maior número de textos com argumentos *quase-lógicos*. E voltam a se concretizar os argumentos de *identidade/definição* e argumento por *dissociação*.

Exemplo 34

(...) E por causa de alunos que não possuem uma mentalidade adequada vou parar de trazer o meu aparelho? É claro que não, pois se a escola fala tanto em justiça, deve fazer justiça e proibindo todos, está cometendo uma injustiça.

Nesse exemplo temos o que considero uma sobreposição de tipos argumentativos:

- **Baseado no real** - por sucessão: **E por causa de alunos que não possuem uma mentalidade adequada vou parar de trazer o meu aparelho?**
- **Quase- lógicos** - probabilidade: **se a escola fala tanto em justiça ...**
 - identidade/definição: **escola = lugar de justiça.**
 - contradição/incompatibilidade: **escola deve fazer justiça e proibindo todos, está cometendo uma injustiça.**

Na tabela que segue, para melhor visualização dos dados, exponho a relação das categorias argumentativas neste nível escolar.

Tabela 5: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino fundamental II.

	POR LIGAÇÃO										D I S S.
	Quase-lógicos						Baseados no real		Fundam o real		
	Cd/lp	Id/De	Tr	Cp	Ic/Di	Prob	Suc	Coe	Ex	Illus	
5ªsérie	9			1	10	20	19		6		
6ªsérie	3	2	1	2	8	17	20		2		2
7ªsérie	8		1	1	11	19	20		2		1
8ªsérie	6	3		4	8	17	20		5		

4.2.3 O esquema argumentativo e as categorias argumentativas nos textos escritos de alunos do ensino médio.

a) O esquema argumentativo:

No ensino médio, não houve surpresas, por isso seleciono aspectos pontuais com relação ao esquema argumentativo. Nesta fase escolar, o esquema prototípico da sequência argumentativa (com espaço para contra-argumento) se concretiza em 42 dos 60 textos, mas nos 1º e 2º anos, observa-se claramente uma diferença com relação às fases escolares anteriores.

Até a 8ª série, o que se viu foi que, praticamente todos os alunos, respondem diretamente à pergunta indicada na proposta de produção e não explicitam as proposições argumentativas P.arg0 (tese anterior) e P.arg1 (fato) em seus textos (embora, friso novamente, P.arg0 possa ficar implícita). Observo que, nos dados, relacionei somente os casos em que P.arg0 estava explicitada.

No 1º médio, o informante, em 14 textos, antes de apresentar sua posição, introduz o texto fazendo referências à situação de uso de celular na escola e à proibição desse uso. Além disso, 14 explicitam P.arg4 (contra-argumento) e 7 deles a sequência completa P.arg0 (tese anterior), P.arg1 (fato), P.arg2 (argumento), P.arg4 (contra-argumento), P.arg3 (conclusão/posição). Portanto, o nível dialógico da estrutura argumentativa, entre os 20 textos analisados, se concretiza. Como no exemplo a seguir:

Exemplo 35

Apesar da proibição, o uso de celulares nas escolas é muito comum, mas o que muitos questionam é se isso é benéfico ou não. Por um lado, há maior distração dos alunos, o que consequentemente leva a um prejuízo no aprendizado, por outro, o aparelho possibilita segurança para o aluno e principalmente para os pais em casos de emergência. Não há problema que o aluno conviva com a tecnologia, porém agir com discernimento é essencial. Durante a aula o celular deve estar desligado e nos intervalos o uso é livre.

Apesar da proibição (P.arg0 – tese anterior), o uso de celulares na escola é muito comum (P.arg1 - fato), mas o que muitos questionam é se isso é benéfico ou não (P.arg4 - contra-argumento).

Por um lado, há maior distração de alunos, o que consequentemente leva a um prejuízo no aprendizado (P.arg2 - justificativa), por outro, o aparelho possibilita segurança para o aluno (P.arg2 - justificativa) e principalmente para os pais em caso de emergência (P.arg2 - justificativa).

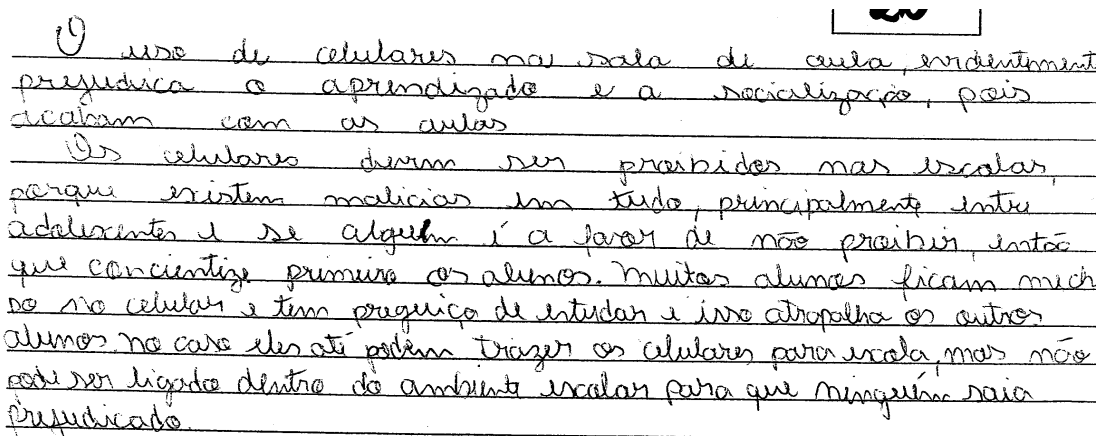
Não há problema que o aluno conviva com a tecnologia (P.arg2 - justificativa), porém agir com discernimento é essencial (P.arg4 - contra-argumento). Durante a aula o celular deve estar desligado e nos intervalos o uso é livre (P.arg3 - posicionamento).

Esse texto apresenta uma estrutura argumentativa que parece ser um padrão nesse nível escolar. No primeiro parágrafo, introduz-se a situação e sugere-se que a proibição não surte efeito: **Apesar da proibição, o uso de celulares na escola é muito comum**, em seguida há o questionamento sobre se o uso do celular na escola é benéfico ou não: **mas o que muitos questionam é se isso é benéfico ou não**. Isso, o uso do celular na escola, é polêmico, pois há dois lados a se considerar (a aprendizagem e a segurança), porém o que deve prevalecer é o bom senso, durante a aula não, mas nos intervalos sim. Temos

uma estrutura ampliada da sequência argumentativa, com todas as proposições que lhe são pertinentes: (P.arg0, P.arg1, P.arg4 P.arg2, P.arg4, P.arg3).

No 2º médio, 12 textos contemplam P.arg0 (tese anterior) e 18 deles contemplam P.arg1 (fato). Nove textos apresentam a sequência completa e em 15 deles há espaço para a contra-argumentação. Com relação aos textos do ensino médio, interessante é o fato de que a inserção do contra-argumento dispensa o operador argumentativo *mas* em alguns casos, como no seguinte exemplo.

Exemplo 36



O uso de celulares na sala de aula, evidentemente, prejudica o aprendizado e a socialização, pois acabam com as aulas.

Os celulares devem ser proibidos nas escolas, porque existem malícias em tudo, principalmente entre adolescentes e se alguém é a favor de não proibir, então que concientize primeiro os alunos. Muitos alunos ficam mechedo no celular e tem preguiça de estudar e isso atrapalha os outros alunos. No caso eles até podem trazer os celulares para escola, mas não pode ser ligado dentro do ambiente escolar para que ninguém saia prejudicado.

O uso de celulares na sala de aula, evidentemente, prejudica o aprendizado e a socialização (P.arg1 - fato), pois acabam com as aulas (P.arg2 - justificativa).

Os celulares devem ser proibidos nas escolas (P.arg3 - posicionamento), porque existem malícias em tudo, principalmente entre adolescentes (P.arg2 - justificativa) e se alguém é a favor de não proibir, então que concientize primeiro os alunos (P.arg4 – contra-argumento). Muitos alunos ficam mechedo no celular e tem preguiça de estudar (P.arg2 - justificativa) e isso atrapalha os outros alunos (P.arg2 - justificativa). No caso eles até podem trazer os celulares para escola (P.arg2 - justificativa), mas não pode ser ligado dentro do ambiente escolar para que ninguém saia prejudicado . (P.arg4 - contra-argumento)

No caso deste exemplo, o produtor insere explicitamente “outra voz” no texto, para, em seguida, confrontá-la: **e se alguém é a favor de não proibir, então que concientize primeiro os alunos.**

Ao contrário do que aconteceu no 1º e no 2º médio, o 3º ano apresenta um número consideravelmente menor de proposições P.arg0 e P.arg1. O que aconteceu foi que 14 textos começam respondendo à pergunta da proposta, ou seja, nesses casos, inicia-se o texto com P.arg3 (posicionamento) e, depois, a P.arg2 (justificativa) é concretizada e, em alguns textos, P.arg3 (posicionamento) é retomada no final. Esses casos (e outros já apresentados) confirmam as considerações de Adam no que concerne à flexibilidade da estrutura prototípica da sequência argumentativa.

É importante observar que a não explicitação de P.arg0 e P.arg1, nos textos de alunos do 3º médio não compromete o texto, o fato é que a pergunta presente na proposta de produção conduz a isso: *Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não?*⁵⁷

Exemplo 37

Sou completamente a favor da proibição do uso de celular em sala de aula, não acho que seja perda de tempo o Estado se preocupar com isso, pois o celular atrapalha e muito as aulas. Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje, somada ao desinteresse dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado, tudo contribuiu para a decadência da educação de um país.
A aula sem interrupção é vital para o aprendizado do aluno.

Sou completamente a favor da proibição do uso de celular em sala de aula (P.arg3 - posicionamento), não acho que seja perda de tempo o Estado se preocupar com isso (P.arg4 - contra-argumento), pois o celular

⁵⁷ Seria possível considerar, também, um fator externo? Como este é o ano concluinte do ensino médio, há a possibilidade da influência do vestibular na produção? Nesse período o aluno fica condicionado à ideia do “responder”, ele se prepara para “responder” certo no vestibular.

atrapalha e muito as aulas (P.arg2 - justificativa). Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje, somada ao descaso dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado, tudo contribui para a decadência da educação de um país (P.arg2 - justificativa).

A aula sem interrupção é vital para o aprendizado do aluno (P.arg2 - justificativa).

Nesse texto, seu produtor responde diretamente à pergunta e insere o contra-argumento sem fazer uso de operadores linguísticos explícitos. Em 1ª pessoa, expõe seus argumentos de maneira objetiva, contrapondo-se àquele interlocutor que pensa não ser função do Estado tratar da questão do celular em sala de aula (**não acho que seja perda de tempo o Estado se preocupar com isso**). O produtor não deixa dúvidas sobre sua posição e a justifica por meio de 3 proposições de justificativa.

1) **“pois o celular atrapalha e muito as aulas”**

2) **Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje, somada ao descaso dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado, tudo contribui para a decadência da educação de um país.**

3) **A aula sem interrupção é vital para o aprendizado do aluno.**

Saliento mais dois aspectos interessantes no exemplo 37: o primeiro deles diz respeito ao primeiro período do texto que apresenta a sequência P.arg3 + P.arg4 + P.arg2 (*posicionamento*: completamente a favor da proibição + *contra-argumento*: o Estado não pode se omitir + *justificativa*: o celular atrapalha e muito) e o emprego dos modalizadores *completamente* e *muito*. Considero a sequência interessante, pois o produtor demonstra realmente ser “o dono do seu dizer”, ele se posiciona e a fundamenta com uma articulação bem construída por meio das proposições argumentativas, o que para a produção da argumentação é fundamental.

Fugindo da questão do esquema da estrutura argumentativa, o segundo aspecto diz respeito ao segundo período do texto, em que o produtor faz uso do argumento quase-lógico da transitividade. “A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação que a mesma relação

que existe entre os termos a e b, e entre os termos b e c, à conclusão de que ela existe entre os termos a e c.” P&OT (1999, p.257)

(A) Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje, (B) somada ao descaso dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado, (C) tudo contribui para a decadência da educação de um país.

Temos: $A > B = B > C = A > C$: Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje **(A)** > somada ao descaso dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado **(B)** = somada ao descaso dos alunos para com o ensino e a falta de investimentos do Estado **(B)** > tudo contribui para a decadência da educação de um país **(C)** = Com toda essa tecnologia disponível nos celulares de hoje **(A)** > tudo contribui para a decadência da educação de um país **(C)**.

No geral, com relação ao ensino médio, conclui-se que o lugar da contra-argumentação, a qual marca a dimensão dialógica do discurso argumentativo, se firma nos textos sem que haja a interferência direta do professor na elaboração do texto. Considero isso como um indicativo que vem a corroborar o fato de que, com o desenvolvimento cognitivo, há, também, um desenvolvimento no processo de construção de textos mais complexos.

A relação das proposições argumentativas neste nível escolar exponho na tabela que segue para melhor visualização dos dados.

Tabela 6: As proposições argumentativas no ensino médio.

	Parg.0 (tese ant.)	Parg.1 (fatos)	Parg.2 (justif.)	Parg.3 (posição)	Parg.4 (cont.arg.)
1ºEM	8	14	20	20	14
2ºEM	12	19	20	20	15
3ºEM	1	5	20	20	13

b) As categorias argumentativas:

Quanto às categorias argumentativas, os textos dos alunos do ensino médio revelam não haver uma diferença acentuada com relação aos textos da 8ª série. O

que vemos é a predominância de argumentos por *sucessão* e *probabilidade* e o uso de outros argumentos *quase-lógicos*. Observemos dois exemplos:

Exemplo 38

Não concordo com a proibição de celulares nas escolas. É claro que seu uso possui limites, e que é dever do aluno conhecê-los, mas isso não implica a necessidade de sua proibição absoluta. O celular está entre os aparelhos mais úteis e utilizados do mundo. Seu porte é importante em situações de emergência – problemas em casa, no trabalho, ou até com a pessoa que o carrega – e em algumas situações comuns no dia-a-dia, como na sincronização com a rotina da família (ligar avisando ao sair da escola, por exemplo). Para algumas pessoas, o uso de celular é imprescindível. A proibição significaria a generalização da “falta de maturidade” de algumas pessoas. Estas são as que deveriam ser controladas (o uso de celulares poderia ser proibido somente durante as aulas enquanto os que conhecem seus limites ainda teriam o direito de carregá-lo).

Não concordo com a proibição de celulares nas escolas (P.arg3 – posicionamento). É claro que seu uso possui limites, e que é dever do aluno conhecê-los (P.arg2 – justificativa), mas isso não implica a necessidade de sua proibição absoluta. (P.arg4 – contra-argumento)

O celular está entre os aparelhos mais úteis e utilizados do mundo (P.arg2 – justificativa) (**arg.comparação**). Seu porte é importante em situações de emergência – problemas em casa, no trabalho, ou até com a pessoa que o carrega – e em algumas situações especiais do dia-a-dia, como na sincronização com a rotina da família (ligar avisando ao sair da escola, por exemplo) (P.arg2 – justificativa) (**arg. Exemplo**). Para algumas pessoas o uso de celular é imprescindível (P.arg2 – justificativa).

A proibição significaria a generalização da “falta de maturidade” (P.arg2-justificativa) de algumas pessoas (**arg.probabilidade**). Estas são as que deveriam ser controladas (o uso de celulares poderia ser proibido somente durante as aulas), enquanto os que conhecem seus limites ainda teriam o direito de carregá-lo. (P.arg2 – justificativa) (**arg. Dissociação: pessoas sem maturidade – pessoas que conhecem limites.**)

No exemplo 38, chamo atenção para o argumento por *dissociação* ao final do texto:

A proibição significaria a generalização da “falta de maturidade” de algumas pessoas **(pessoas sem maturidade) – dissociação** – enquanto os que conhecem seus limites ainda teriam o direito de carregá-lo. **(pessoas que conhecem limites)**

Exemplo 39

A utilização do celular em escolas tem, obviamente, prós e contras.
Depende do usuário fazer ou não o bom uso dele.
No meu ponto de vista, o aparelho não deve ser proibido, pois ele é e poderá ser útil em diversas ocasiões, as quais podem ser de emergência, em último caso. Por outro lado, há pessoas que dizem que o celular pode ser furtado dentro da escola e esta tem que se responsabilizar, mas na minha visão, é responsabilidade de quem fez a escolha de trazê-lo sofrer as devidas consequências. Se você quiser ficar escutando música e jogando joguinhos durante a aula, não tem problema, desde que não atrapalhe quem quer se desenvolver realmente.

A utilização do celular em escolas tem obviamente, **prós e contras (arg. Contradição)**. Depende do usuário fazer ou não bom uso dele.

No meu ponto de vista, o aparelho não deve ser proibido, pois ele é e poderá ser útil em diversas ocasiões, as quais podem ser de emergência, em último caso **(arg. Probabilidade/sucessão)**. Por outro lado, há pessoas que dizem que o celular pode ser furtado dentro da escola e esta tem que se responsabilizar, mas na minha visão, é responsabilidade de quem fez a escolha de trazê-lo sofrer as devidas consequências **(arg. Sucessão)**. Se você quiser ficar escutando música e jogando joguinhos durante a aula, não tem problema, desde que não atrapalhe quem quer se desenvolver realmente **(arg. Probabilidade)**.

No exemplo 39, o destaque é o uso da injunção, que aliado ao argumento de probabilidade, constitui uma estratégia argumentativa. Esse recurso não foi muito usado no ensino médio, enquanto que nos outros níveis escolares é recorrente:

Se você quiser ficar escutando música e jogando joguinhos durante a aula, não tem problema, desde que não atrapalhe quem quer se desenvolver realmente.

Esse texto tem um interlocutor identificado pelo produtor: é aquele que quer ouvir música e ouvir joguinhos durante a aula. É claro que esse não é o único interlocutor para o texto, mas, por meio da estratégia da injunção, o autor intima especialmente aquele que faz uso de celular em sala e o adverte: ele não deve atrapalhar quem quer se desenvolver.

Para finalizar esta seção, considero que sim, que há uma correspondência entre o uso de argumentos que *fundamentam a estrutura do real*, os que são *baseados na estrutura do real* e os *quase-lógicos* com os estágios de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

A relação das categorias argumentativas, neste nível escolar, exponho na tabela que segue para melhor visualização dos dados.

Tabela 7: Ocorrência das categorias argumentativas no ensino médio.

	POR LIGAÇÃO										D I S S.
	Quase-lógicos						Baseados no real		Fundam o real		
	Cd/lp	Id/De	Tr	Cp	Ic/Di	Prob	Suc	Coe	Ex	Ilus	
1ºEM	7	1		1	9	19	19		1		2
2ºEM	10		1	2	8	19	20				
3ºEM	3	2	1	1	6	18	20		3		2

4.3 O esquema argumentativo, as categorias argumentativas e o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.

Objetivei, nesta pesquisa, confirmar se, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, os seus textos escritos revelariam uma transformação nos que diz respeito à organização da estrutura do esquema argumentativo e ao uso de categorias argumentativas mais complexas.

Quanto à estrutura do esquema argumentativo, parti do princípio de que, nos níveis escolares iniciais, as crianças fariam uso de estruturas mais simplificadas do esquema argumentativo e que, gradualmente com o avançar dos níveis escolares, haveria um avanço com uma elaboração mais sofisticada desse esquema, mesmo que não houvesse um trabalho sistematizado com o ensino da argumentação em sala de aula.

Com relação às categorias argumentativas, considerei que haveria um avanço quanto ao tipo de argumentos utilizados pelos informantes, que, nas séries iniciais, fariam uso de argumentos que *fundamentam a estrutura do real* e de argumentos *baseados na estrutura do real*, até chegarem aos argumentos *quase-lógicos*, os quais exigem um maior desenvolvimento cognitivo para que se estabeleça a abstração necessária para a elaboração desse tipo de argumento.

O que se pode concluir é que, com o passar dos anos escolares e, paralelamente, com o desenvolvimento cognitivo dos informantes, ocorreram transformações significativas.

4.3.1 O esquema argumentativo nos textos escritos tendo por referência o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.

- **Ensino Fundamental I**

Do 2º para o 3º ano, uma radical mudança se efetiva, ao observarmos que, no 2º ano, poucos alunos escreveram um texto argumentativo⁵⁸, mesmo que a proposta de produção textual indicasse que se solicitava a posição da criança sobre

⁵⁸ Já expus, em seção anterior, que as condições de produção interferiram no processo de produção textual.

a situação de uso do celular em sala de aula. Dentre os 20 textos, somente sete deles apresentavam a posição do produtor do texto sobre o assunto, e, mesmo assim, faziam isso com uma estrutura muito simplificada de um esquema argumentativo. Havia o posicionamento sobre a questão, geralmente condenando o uso do celular em sala, e justificativas (uma ou, no máximo, duas).

No 3º ano, embora se mantenha uma estrutura simples do esquema argumentativo, todos os textos atendem ao solicitado e “argumentam” sobre a situação do uso de celular. Quando digo que ainda se mantém uma estrutura simples do esquema argumentativo, refiro-me ao fato de que os textos apresentam o posicionamento do produtor (P.arg3) e justificativas (P.arg2) para o sustento de seu parecer.

A diferença se dá, principalmente, no número de justificativas que, de um nível para o outro, aumentou consideravelmente. Houve texto em que se constata cinco proposições de justificativa, enquanto que no ano anterior o máximo foi de duas proposições, e isso em três textos somente.

No 4º ano, pareceu haver um retrocesso com relação ao nível anterior, pois a complexidade do esquema argumentativo não evoluiu, pelo contrário, há grande número de textos em que o posicionamento do produtor (P.arg3) não é estabelecido (10 textos), e há, também, redução do número de proposições de justificativa. Infiro disso que algum tipo de interferência pode ter ocorrido no processo de construção do texto, a qual não consigo determinar com precisão.

Mas ressalto que todos os textos do 4º ano (20 textos) foram coletados de informantes de uma mesma turma e, conseqüentemente, de uma mesma professora. Esse é um diferencial com relação aos demais níveis, já que neles há uma diversidade muito maior de textos para análise.

No 5º ano, a estrutura do esquema argumentativo se mostra mais complexa, embora ainda se observe um caso de texto narrativo. Neste nível, todos os textos restantes (19) apresentam o posicionamento do produtor do texto e o número de proposições de justificativa volta a aumentar. Mas o avanço se dá pela manifestação da contraposição que cinco dos textos apresentam, ou seja, a P.arg4 se efetiva nos textos deste nível, o que denota um controle maior, por parte daquele que escreve, na antecipação de possíveis vozes contrárias ao seu posicionamento.

- **Ensino Fundamental II**

A 5ª série se diferencia do nível anterior por apresentar um maior número de textos que estabelecem a contraposição e, também, pela predominância de textos com quatro ou cinco proposições de justificativa (P.arg2).

Nos textos da 6ª série, há menos justificativas expressas para embasar o posicionamento do produtor, isso se dá, provavelmente, pela extensão dos textos, que são significativamente mais curtos do que os da 5ª série. Mas, apesar de mais curtos, os textos mantêm a contraposição e inovam com a explicitação de P.arg1. Essa explicitação se intensifica nos textos da 7ª série, portanto, nesse nível escolar, a sequência argumentativa tem sua estrutura prototípica organizada de forma “mais completa”.

O mesmo não ocorreu nos textos da 8ª série, pois somente quatro textos são constituídos de P.arg1. Mas sempre lembrando que as proposições P.arg0 e P.arg1 estavam expressas na proposta de produção o que conduziu os alunos a darem uma resposta direta à pergunta feita no enunciado.

- **Ensino Médio**

Nos textos do ensino médio, a estrutura prototípica “completa” da sequência argumentativa se concretiza de forma mais efetiva. Apesar de ter elaborado uma proposta com P.arg0 e P.arg1 explícitas na pergunta que motiva a produção textual, os alunos do 1º e do 2º ano constroem seus textos relacionando essas duas proposições com regularidade. Esse fato não se repete com a mesma regularidade no 3º ano, mas a contraposição se efetiva tanto quanto nos textos anteriores.

Retomo aqui as fases de desenvolvimento cognitivo postuladas por Piaget e que foram expostas no capítulo 2 deste trabalho. Minha intenção é relacionar a estrutura prototípica do esquema argumentativo de Adam, as categorias argumentativas de P&OT às fases de desenvolvimento cognitivo para observar se a construção de textos argumentativos mais complexos depende do amadurecimento cognitivo dos indivíduos.

Quadro 7: As fases de desenvolvimento postuladas por Piaget.

FASES DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO PIAGETIANAS		
ESTÁGIOS	IDADE APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS
Sensório-motor	0 – 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> - a inteligência opera por meio das percepções e das ações; - inteligência prática; - aprendizagem da coordenação motora elementar; - linguagem baseada na repetição de sílabas e na palavra-frase; - início da compreensão de regras.
Pré-operatório	Simbólico 2 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> - surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem; - fase da imitação, da fantasia, do “faz de conta”; - linguagem no nível do monólogo coletivo.
	Intuitivo 4 – 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - idade dos porquês; - a criança distingue a fantasia do real; - a criança adapta sua resposta ao interlocutor; - introdução ao mundo da moralidade (valores, noção de certo e errado).
Operatório concreto	7 – 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> - consolidam-se noções de número, substância e volume; - estabelecimento de compromissos e de compreensão de regras; - organização do mundo de forma lógica ou operatória (ação interiorizada reversível e coordenada) - a conversação se torna socializada; - autonomia com relação ao adulto.
Operatório Formal	11 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo ou lógico-matemático; - aptidão para o cálculo de probabilidades (operações sobre hipóteses); - a dialética torna-se possível (discussão, por meio da linguagem até se chegar a uma conclusão).

É importante lembrar que não podemos tomar este quadro como um referencial engessado e inflexível, mas como um ponto de apoio para que se possa estabelecer a relação à qual me referi. Isso significa relevar o fato de que os indivíduos são diferentes e se desenvolvem cognitivamente de formas e em ritmos diferentes; portanto, ao se interpretarem os dados, deve-se ter em mente a ideia do modalizador *aproximadamente* quando há referências às faixas etárias dos informantes e aos estágios de desenvolvimento.

O raciocínio calcado em abstrações necessário, para que se dê conta da dimensão dialógica nos textos, se efetivaria na última fase do desenvolvimento, o operatório formal, fase que se caracteriza por: **desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo ou lógico-matemático; aptidão para o cálculo de probabilidades (operações sobre hipóteses); possibilidade de se instaurar a dialética (discussão, por meio da linguagem até se chegar a uma conclusão).**

Portanto, no estágio operatório formal (ou abstrato), o indivíduo passa a trabalhar com hipóteses e não mais apenas sobre objetos, como no estágio anterior. Agora o indivíduo é capaz de aplicar o raciocínio de maneira lógica e reversível sobre proposições e hipóteses, sem cometer contradições.

Percebe-se, por meio dos dados, que, a partir da 5ª série, cuja faixa etária compreende as idades entre 10-11 anos, os indivíduos já têm a competência de dar lugar à contra-argumentação em seus textos, fato que demonstra haver um domínio da dimensão dialógica do texto argumentativo. Portanto, já se tem nesse nível escolar um controle de possíveis vozes contrárias à voz do produtor do texto, assim, se afirma o nível dialógico ou contra-argumentativo de Adam.

4.3.2 As categorias argumentativas nos textos escritos de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes.

P&OT, na *Nova Retórica* (1999), elencam, nas categorias argumentativas, os argumentos *quase-lógicos*, os argumentos *baseados na estrutura do real* e os argumentos que *fundamentam a estrutura do real*, além desses tipos de argumentos que se estabelecem por uma relação de ligação, ainda há os argumentos por *dissociação*. Todos esses tipos de argumentos foram expostos no capítulo 2 mais detalhadamente, como também o quadro de Wachowicz (2010) que os relaciona.

Para expor a análise dos textos, retomo alguns dos conceitos que caracterizam essas as categorias argumentativas.

Os argumentos que **fundamentam a estrutura do real** são aqueles que não se apóiam na estrutura do real, pelo contrário, esses argumentos a criam ou a complementam. São eles: *exemplo e ilustração*.

Os argumentos **baseados na estrutura do real** apóiam-se na experiência e não na lógica. Esses argumentos explicam os “elos reconhecidos entre as coisas” (Reboul, p.173). É o que fazem os argumentos *por sucessão e por coexistência*.

Os argumentos **quase-lógicos**, embora essa nomenclatura possa parecer estranha, “afinal um argumento é lógico ou não é” (Reboul, p.168), são aqueles que não se apóiam na experiência, mas sim em princípios lógicos. Porém os argumentos quase-lógicos podem ser refutados, diferentemente do que ocorre com os princípios da lógica demonstrativa. São eles os argumentos *por contradição/incompatibilidade, identidade/definição, transitividade, comparação, inclusão/divisão e probabilidade*.

Por meio dos dados obtidos, pode-se observar que, dependendo do nível escolar e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento cognitivo, há diferenças nos textos de acordo com o tipo de argumento usado.

Nos textos do ensino fundamental I, prevalecem os argumentos por sucessão e probabilidade; nos textos do 2º ano, é interessante lembrar, ocorrem somente os argumentos por sucessão. A partir do 3º ano, o argumento por probabilidade começa a ser utilizado de maneira tímida, para, depois, nos outros níveis, ser utilizado regularmente, porém, ainda neste nível há casos de textos apresentando somente argumento por sucessão. Com a exceção de um texto, todos os outros dessa fase escolar são construídos somente por meio desses dois tipos de categorias argumentativas. Ou seja, os argumentos presentes nesses textos são da ordem do fundamentado na estrutura do real (sucessão), a maioria absoluta dos casos, e da ordem dos quase-lógicos (probabilidade), em número bem menor.

P&OT afirmam que: “A partir do momento em que uma ligação fato-consequência é constatada, a argumentação se torna válida, seja qual for a legitimidade da própria ligação.” (1999, p.304) Em outras palavras, as crianças dos níveis iniciais, ao fazerem uso do argumento por sucessão, validam a sua argumentação, validam aquilo que escrevem.

Retomo aqui uma consideração anteriormente feita. Em seus textos, as crianças do ensino fundamental I apresentam o que Dolz (1996) declarou ser uma

visão “monolítica” da realidade. Segundo Dolz, nesse caso, a criança sofre influência da argumentação oral, que se constrói com a presença de um interlocutor face-a-face. Quando escreve, a criança se encontra em situação de monólogo argumentativo, o que exige que se considere um interlocutor imaginário para o texto, e essa habilidade cognitiva de representar para si uma audiência é complexa para a criança. Essa dificuldade gera uma argumentação monolítica, na qual é difícil haver espaço para a relativização de um ponto de vista nem para a contra-argumentação.

A partir da 5ª série, a situação muda consideravelmente, pois, neste nível, inicia-se um uso mais variado dos tipos de argumentos. Os alunos passam a construir seus textos sustentando seus posicionamentos com argumentos da ordem dos quase-lógicos. Além do argumento por probabilidade, os argumentos por contradição/incompatibilidade e inclusão/divisão passam a ser acionados com regularidade. Isso acontece da 5ª série do fundamental II até o 3º ano do ensino médio.

Acredito que, por conta da temática abordada e do grau de relação que se tem com a situação apresentada, o aluno faça uso, naturalmente, dos argumentos do tipo *exemplo*. E é o que acontece, o aluno traz para seu texto situações de seu cotidiano vividas na escola, por isso o argumento do tipo *exemplo* continua marcante nos textos.

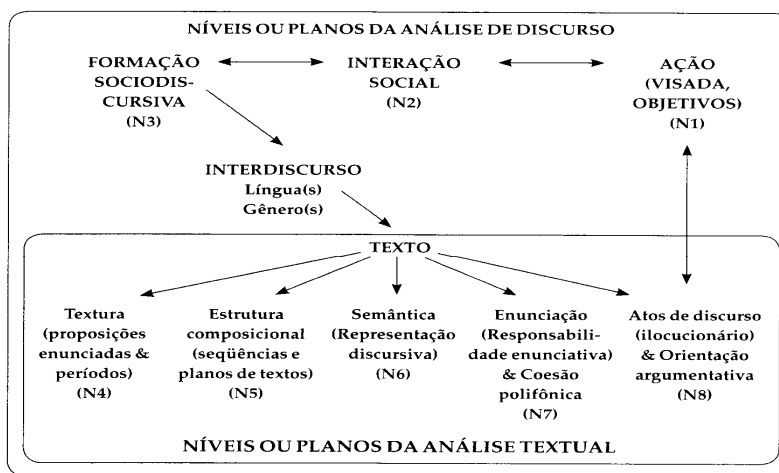
Os textos dessas fases escolares também apresentam todos os outros tipos de argumentos quase-lógicos: identidade/definição, transitividade e comparação, mas com menos regularidade. Aliás, de maneira geral, o único tipo de argumento que não encontrei nos textos do *corpus* foi o de coexistência.

Como os argumentos quase-lógicos demandam, por parte do produtor, capacidades cognitivas que promovam a abstração, competência em processo de desenvolvimento entre os 10-13 anos e que corresponde ao final do período operatório concreto e ao período operatório abstrato-formal, pode-se afirmar que, também, as categorias argumentativas mantêm relação com os estágios de desenvolvimento cognitivo postulados por Piaget.

4.4 Aspectos linguísticos e discursivos do texto: o que revela a análise dos textos desta pesquisa?

De acordo com Adam (2008, p.63), a LT tem “como papel, na análise do discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto.”

Recuperando do 1º capítulo, o esquema com base em Adam (2008, p. 61):



passo a discorrer sobre os aspectos linguísticos e discursivos dos textos que compõem o *corpus* desta análise. Acredito que o esquema exposto, mais precisamente a sua base, traduz objetivamente o que a LT deve tomar como objeto de estudo.

É possível relacionar esse esquema ao quadro⁵⁹ de Schneuwly e Dolz (2004, p.63) que trata dos *objetivos para os três níveis de operação de linguagem*. Nesse quadro, os autores expõem habilidades que o produtor de um texto deve dominar de acordo com seu ciclo de escolaridade. No que concerne às unidades linguísticas os autores relacionam como competências⁶⁰:

- reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra;
- utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões;

⁵⁹ O quadro de Schneuwly e Dolz está exposto no capítulo 3 deste trabalho.

⁶⁰ Do quadro de Schneuwly e Dolz relacionei somente as competências que considerei serem mais pertinentes para análise, já que não houve um ensino sistematizado do texto argumentativo.

- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão e oposição;
- em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos);
- distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas; fórmulas interrogativas; exclamativas;
- reconhecer e utilizar diversas marcas modais.

No quadro tais competências estão elencadas de acordo com um determinado ciclo escolar. Aqui não vou estabelecer a mesma relação. Meu propósito é analisar como os informantes fazem uso dos aspectos linguísticos relacionados de uma maneira geral sem haver uma preocupação maior com o nível escolar, embora, obviamente, um maior ou menor domínio dessas habilidades tenha a ver com o desenvolvimento do indivíduo.

Quanto a:

a) reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra:

Com relação a esse aspecto, devo lembrar que no enunciado das propostas havia perguntas que incitavam o aluno a se posicionar. Para o ensino fundamental I: *O que você pensa sobre essa situação toda?*; para o ensino fundamental II e o médio: *Proibição de celulares na escola: você concorda? Sim? Não?*. Com o uso do pronome “você” as perguntas dirigem-se diretamente ao aluno, fazendo-o tomar uma posição.

O que se observa é que, nos textos do 2º ano, somente um deles apresenta responsabilização enunciativa e o produtor se coloca como “eu”. Inclusive ele é taxativo em sua posição: “... **então não poso concordar então eu não concordo não não não.**”

A partir do 3º ano ocorre o que considero como “uma chuva” de **Eu acho**. Em 15 dos textos, o produtor inaugura seu texto com o “**Eu acho**”, o que me levou a considerar uma possível interferência por parte da professora, porém, como no cabeçalho dos textos do *corpus*, havia a identificação do aluno e da professora

descartei essa ideia, pois os textos foram escritos por três turmas diferentes em momentos diferentes.

Isso acontece com regularidade até a 6ª série. Na 7ª e 8ª séries, embora o **“Eu acho”** se mantenha no início ou ao longo do texto, começam a aparecer expressões como: *eu concordo*, *eu não concordo*, *eu discordo*, *na minha opinião*, e alguns verbos mais enfáticos para sustentar um ponto de vista como: *creio*, *acredito*, *penso*.

Em todo o ensino médio, entre 60 textos, houve somente dois casos de verbo “achar” e, aqui, faço um *“mea culpa”*. Praticamente todos os alunos do ensino médio, cujos textos formam o *corpus*, eram ou foram meus alunos e uma das observações que sempre fiz em sala de aula é que, em textos de opinião, quando se deve expor um posicionamento e tentar convencer seu interlocutor sobre aquilo que se pensa, o “achismo” seria um indício de fragilidade na argumentação, pois esse verbo não teria uma força persuasiva significativa.

Por isso (coisa reprovável de professora de português) sempre aconselhei, às vezes impus, que abolissem o **“eu acho”** de seus textos, o que parece ter surtido efeito, mas também me questiono se esse não seria o motivo da ocorrência de tantos textos marcados pela 3ª pessoa nessa fase escolar.

Até a 8ª série, com exceção do 2º ano, há pouquíssimos casos de textos em 3ª pessoa. Porém, no ensino médio, a 3ª pessoa é mais recorrente, inclusive uma situação interessante acontece. Um aluno do 1º ano, ao finalizar seu texto, escreve:

Exemplo 40

“Aluno do Colégio (*nome do colégio*) desde 2006, (*nome do aluno*) disse ser a favor, porque pode ocorrer desaparecimentos e mais outras coisas não desejadas pelos professores, que podem tomar o celular da mão do aluno.”

Nesse texto, o aluno, talvez pensando não poder usar a 1ª pessoa, embora não tenha havido qualquer recomendação para se escrever o texto em 1ª ou 3ª pessoa, fez uso dessa estratégia para se colocar como responsável pela opinião apresentada.

b) - utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões:

De acordo com o que já expus neste capítulo, o argumento por sucessão, o qual estabelece uma relação de causa-consequência entre argumentos, foi o fundamento em praticamente todos os textos do *corpus*, portanto os organizadores de causa são muito usados nos textos nas três fases escolares, embora nem sempre uma relação causal tenha sido estabelecida por meio de organizadores causais.

O que se observa é que, no ensino fundamental I, o operador *porque* é muito recorrente, há somente um ou outro caso com *então*, *por isso*, *já que*. No entanto, há um texto do 4º ano que se diferencia dos demais, o seu produtor reforça a relação causa-consequência com dois operadores diferentes.

Exemplo 41

Não é certo porque se algum celular tocasse na sala de aula seria errado atender porque se essa pessoa atendesse ou deixasse tocar iria atrapalhar a aula então essa pessoa deixaria o celular desligado desde o começo da aula.

No ensino fundamental II e no médio, a variação aumenta, mas não significativamente. Além de *porque* (que continua muito marcante), *por isso*, *então*, *por causa*, *assim*, *sendo assim*, *já que*, *logo* são apresentados nos textos.

c)- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão e oposição:

Geralmente, nos momentos em que a contra-argumentação se efetivou nos textos, os operadores argumentativos de refutação, concessão, oposição estavam presentes. E, do 2º ano até a 8ª série, sem nenhuma surpresa, o operador *mas* é imbatível. Esse operador aparece praticamente em todos os textos e, em alguns

deles, mais de uma vez. Isso é compreensível já que o *mas* é o operador argumentativo da oposição, por excelência, segundo Ducrot.

Só vejo uma situação a ser considerada nessas fases escolares: é que esperava uma maior variação de operadores argumentativos nos textos do fundamental II. Um exemplo dessa falta de variabilidade acontece no texto de um aluno da 7ª série:

Exemplo 42

Uso de celulares

Minha opinião é que podemos levar celulares para a escola mais não devemos deixar ligados em sala de aula porque ira atrapalhar a aula. Mas os alunos também precisam para conversar com seus pais na hora da saída, mais se acontecer algum acidente com algum familiar deve ligar para a escola. Se o professor ver o aluno usando o celular na sala de aula deve recolher e só entregar se os pais vierem buscar na escola e anotar uma ocorrência.

Uso de celulares

Minha opinião é que podemos levar para a escola mais não devemos deixar ligados em sala de aula porque ira atrapalhar a aula. Mas os alunos também precisam para conversar com seus pais na hora da saída, mais se acontecer algum acidente com algum familiar deve ligar para a escola (...)

Embora no ensino médio, o *mas* continue dominante, há uma variação significativa no uso dos operadores argumentativos. Penso que isso se deve porque os alunos, nessa fase escolar, tiveram um contato mais intenso com os *mais* variados gêneros textuais em seu cotidiano e, conseqüentemente, já foram expostos aos operadores de que fazem uso em seus textos. Assim, operadores como: *porém*, *todavia*, *no entanto*, *entretanto*, *apesar de* têm seu lugar e todos são usados apropriadamente, ou seja, todos mantêm nos textos uma orientação argumentativa de oposição ou concessão.

d) - em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos):

Nos textos do *corpus*, o argumento de probabilidade, podemos dizer, a partir da 5ª série, também sustenta a organização da estrutura argumentativa. Nos textos, recorre-se a situações fictícias ou hipotéticas, por isso o operador de probabilidade *se* e o tempo verbal do futuro do pretérito são recorrentes nos textos. O operador *se* (72 ocorrências) poucas vezes dará lugar a outro operador de probabilidade como *caso* (9), *no caso de* (5), *desde que* (10), *contanto que* (2). Há os textos em que a probabilidade é marcada apenas por *verbos/locuções verbais* (60 ocorrências) e, ainda, os advérbios *talvez* e *provavelmente* têm, cada um, 1 ocorrência.

e) - reconhecer e utilizar diversas marcas modais (quando o enunciador qualifica ou julga o enunciado que ele mesmo produz):

Segundo Koch (2002, p.136), os modalizadores são elementos linguísticos ligados à produção de um enunciado e “indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”.

Os modalizadores dividem-se em:

- 1) *modalizadores epistêmicos*: relacionam-se ao conhecimento de mundo do enunciador e exprimem grau de certeza ao que é enunciado. Esse grau de certeza confere ao texto a credibilidade que o autor deseja dar ao seu discurso.
- 2) *modalizadores deônticos*: indicam obrigação (que pode ser ditada pela consciência ou por circunstâncias externas) , proibição e permissão. Esse tipo modalizador vincula-se à ação do enunciador (ou a de outros) e ao domínio do “dever”.

Ao fazer um apanhado da modalização nos textos, não me preocupei em analisar os verbos “poder” e “dever” que, obviamente, têm valor modal de peso nos textos. Isso porque seria “chover no molhado”, pois, não digo em todos, mas em

grande número dos textos, esses verbos parecem ser uma característica inerente aos textos. Descartei também a questão do “eu acho” por ter me referido a essa expressão anteriormente. O texto a seguir contempla o uso desses recursos discursivos:

Exemplo 43

Acho que trazer o celular para a escola é errado porque tira a sua concentração.
Acho que a professora do aluno deve tirar o celular e só devolver para a sua mãe ou o seu pai.
Eu acho que só deve levar celular para a escola os alunos só da 8.ª série em diante, porque eles são maiores e sabem a hora que pode ligar o celular e pode fazer alguma ligação.

ACHO que trazer celular para a escola é errado porque tira a sua concentração.

ACHO que a professora do aluno deve tirar o celular e só devolver para a sua mãe ou a seu pai.

EU ACHO que só deve levar celular para a escola os alunos só da 8ª série em diante, porque eles são maiores e sabem a hora que pode ligar o celular e pode fazer alguma ligação.

Meu interesse se voltou para outros tipos de modalizadores, como os advérbios, por exemplo, e observei que, quanto a esse aspecto, os textos não se mostram muito ricos. No ensino fundamental I, aparece um caso de *claro que* (e isso no 5º ano). Nas outras fases, não foi muito diferente. Predominam os modalizadores epistêmicos: *totalmente* (4), *claro* (2), *é claro que* (5), *eu tenho certeza* (1), *creio que* (1), *acredito que* (1), *está certo que* (1), *completamente* (1), *realmente* (1), *sem dúvidas* (1). E timidamente os modalizadores deônticos: *geralmente* (1), *provavelmente* (2), *talvez* (2).

Um maior número de modalizadores epistêmicos revela, por parte do produtor do texto, uma intenção persuasiva na tentativa de dar maior credibilidade ao texto e convencer seu interlocutor, ou sua audiência como diriam P&OT.

Infiro por meio dos dados que os modalizadores constituem um mecanismo linguístico pouco explorado na escola, sua ocorrência nos textos do *corpus*, foi, digamos, insignificante. Sem deixar de mencionar que os deônticos “dever” e “poder” infestam os textos e sua força expressiva acaba se perdendo e deixando os textos muito “iguais”.

Acrescento à lista mais duas estratégias linguístico-discursivas que considero interessantes:

f) - a injunção:

Marchuschi (2005), em sua teoria a respeito dos gêneros textuais, relaciona a sequência⁶¹ injuntiva entre outros quatro tipos de sequências. A sequência injuntiva é aquela em que predominam as sequências imperativas.

De acordo com Werlich (1973, *apud* Marcuschi, 2005, p.28), o tipo injuntivo: "Vem representado por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação".

Essa sequência “permeia” alguns dos textos analisados claramente como uma estratégia discursiva à mão de seu produtor. O interessante é que a injunção se estabelece com mais ênfase no ensino fundamental I, nessa fase os pequenos adotam a injunção para transmitir um “valor moral” ao seu interlocutor, instigando-o a agir de acordo com uma conduta aceitável para a sala de aula. Todos se colocam contrários ao uso do celular na escola, ou pelo menos na sala de aula, e “chamam” o interlocutor para dentro de seu texto fazendo-o compartilhar de sua posição.

⁶¹ Marcuschi designa as sequências como “tipos”.

Exemplo 44

A profª Sara estava explicando um conteúdo muito importante, de repente, um celular toca. Nós não podemos trazer o celular para a escola, porque atrapalha a aula e o pior é que o aluno pode colar no celular e se a professora descobrir, você já sabe o que acontece, né?! O melhor que você pode fazer é colocar no silencioso e usar no final da aula.

A profª Iara estava explicando um conteúdo muito importante, de repente, um celular toca. Nós não podemos trazer o celular para a escola, porque atrapalha a aula e o pior é que o aluno pode colar no celular e se a professora descobrir, você já sabe o que acontece, né?! O melhor que você pode fazer é colocar no silencioso e usar no final da aula.

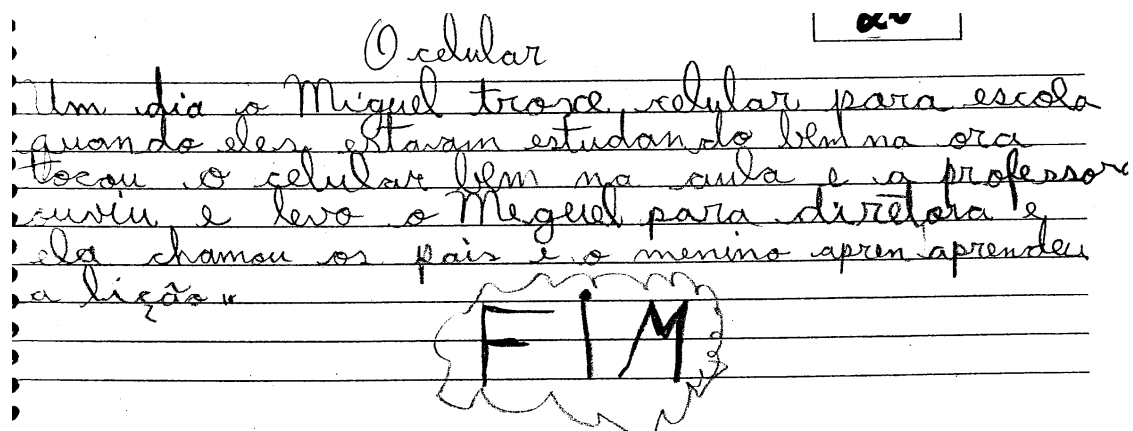
Nesse exemplo, a pergunta retórica com função injuntiva “**se a professora descobrir, você já sabe o que acontece, né?!**” demonstra que o produtor do texto chama a sua audiência para “dentro do texto” e reforça o acordo prévio existente entre eles (produtor e audiência).

g) - marcas linguístico-discursivas na narrativa:

Aqui abro espaço para a sequência narrativa, já que esta se mostrou presente em um bom número de textos nos níveis escolares iniciais. Com algumas considerações, pretendo reforçar o fato de que as crianças dominam muito bem os gêneros narrativos e as sequências narrativas e transportam para seus textos alguns aspectos que são característicos da narração.

O “*era uma vez*” é um desses aspectos. Essa expressão, própria das narrativas, aparece iniciando os textos, mesmo quando a criança representa uma situação da própria sala de aula, o que acontece também com “um dia” e “certo dia”. Outra expressão é o caso da palavra “*fim*”, a qual, com seu caráter fático, finaliza as narrativas, às vezes, com um destaque exagerado.

Exemplo 45



Os títulos atribuídos aos textos também são um claro indício da influência da narrativa na vida das crianças. Alguns se pretendem engraçados, outros criam o suspense como recurso enunciativo. Títulos como *O susto da tia Tais*, *O celular maluco*, *O celular da maldição*, *O perigo do celular na aula* são alguns exemplos interessantes. Outra maneira de criar suspense é o uso de “*de repente*”, o celular sempre toca “*de repente*” e, como não poderia faltar, o Joãozinho é personagem principal em algumas histórias.

São recorrentes nas narrativas do *corpus* expressões como:

Exemplo 46

- “Um dia a menina trouxe um celular...”
- “Certo dia na sala de aula...”
- “Era uma vez um menino que...”
- “O Joãozinho estava tendo aula...”

4.5 CONSIDERAÇÕES

No que diz respeito à estrutura do texto argumentativo, espera-se que seu produtor, no mínimo, possa articular as proposições argumentativas básicas. Porém, espera-se mais, pois, apenas no nível justificativo, o interlocutor não tem espaço, o que não contempla o nível dialógico ou contra-argumentativo da argumentação.

Nesses casos, deveríamos ter:

- De acordo com Pinheiro e Leitão: introdução, ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta ao contra-argumento/conclusão **(I+PV+J+C+R)**.
- De acordo com Adam, **P.arg0** (tese anterior) **P.arg1** (fato), **P.arg2** (justificativa), **P.arg4** (contra-argumento), **Parg.3** (conclusão – nova tese).

Pela checagem dos dados apresentados, observamos que, desde as séries iniciais, ou seja, desde o ensino fundamental I, os indivíduos podem sim produzir textos contemplando o nível dialógico da argumentação.

Quanto às categorias argumentativas, ao analisarmos os textos do *corpus* e relacionarmos os argumentos que permeiam os textos, os *quase-lógicos* não se concretizam nos textos dos informantes das séries mais iniciais. De acordo com um grau de complexidade, os argumentos mais básicos seriam os *que fundamentam a estrutura do real* e os *que têm base na estrutura do real*; e os mais complexos os *quase-lógicos*, que demandam estruturas cognitivas mais desenvolvidas.

Por meio da análise das estratégias discursivas presentes nos textos do *corpus*, percebemos que alguns casos são significativos. Já que o uso de operadores como se e mas se repete com frequência nos textos e os *advérbios modalizadores* são pouco utilizados é possível pensar práticas pedagógicas para diversificar o uso desses operadores e incentivar o uso de advérbios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.0 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exponho a metodologia adotada para fundamentar esta tese, as conclusões a que cheguei por meio das análises dos textos que formam o *corpus* e, ainda, faço considerações sobre implicações pedagógicas no ensino da argumentação.

5.1 METODOLOGIA ADOTADA

Sob um viés sociointeracionista da linguagem, a análise do desenvolvimento do processo de construção do texto argumentativo em ambiente escolar foi o objetivo desta pesquisa.

Mais precisamente, meus objetivos foram dois: (a) analisar o processo de construção do texto argumentativo com base na estrutura prototípica argumentativa de Jean- Michel Adam (2001, 2004, 2008,2009); (b) analisar o uso das categorias argumentativas relacionadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), tendo como referência os estágios de desenvolvido cognitivo estabelecidos por Jean Piaget (2010) por meio de seus estudos da Epistemologia Genética.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram recolhidos, no total, 759 textos produzidos por alunos dos ensinos fundamental I e II e ensino médio, destes foram selecionados aleatoriamente 20 textos de cada nível escolar para análise, do 2º ano do ensino fundamental I ao 3º ano do ensino médio, totalizando 220 textos analisados.

Para direcionar e organizar minha pesquisa, pautei-me em quatro questionamentos, os quais retomo:

I. Como o esquema argumentativo, tal qual estabelecido por Adam, se apresenta nos textos escritos de alunos a partir do 2º ano (antes 1ª série) do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio?

II. Que tipos de categorias argumentativas (estabelecidas por P&OT) os alunos dos ensinos fundamental I, II e alunos do ensino médio utilizam como estratégias discursivas em seus textos escritos?

III. Como o esquema argumentativo e as categorias argumentativas se apresentam nos textos escritos de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo dos informantes, tendo por referência as fases de desenvolvimento postuladas por Piaget?

IV. Com relação aos aspectos linguísticos e discursivos do texto, o que é relevante considerar na análise dos textos desta pesquisa?

Por meio desses questionamentos, fui organizando a exposição dos dados, dividindo os níveis escolares em um padrão: expus primeiro os dados obtidos sobre a sequência argumentativa, depois os dados sobre as categorias argumentativas, em ordem crescente de nível escolar: ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Em seguida, em uma única subseção, analiso os dados obtidos dos três níveis escolares, estabelecendo uma relação com os estágios de desenvolvimento cognitivo. Por fim, relaciono alguns aspectos linguístico-discursivos que considere significativos e que podem contribuir com reflexões sobre o ensino de língua.

5.2 OS DADOS E OS RESULTADOS

Primeiramente, quero reforçar, mais uma vez, que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos:

No que respeita às adequações de natureza pragmática, sociocognitiva e linguístico-discursiva aos diferentes níveis de complexidade cognitiva para a produção da argumentação, vale destacar que os ajustes para atingi-los, por parte dos indivíduos **não se instalam de forma linear e cronológica em suas produções em termos de seriação escolar e faixa etária.** (Grifo meu.) (Barros, 2007, p.115)

O que se deduz, a partir dos dados, é que, quanto à estrutura argumentativa dos textos, minha hipótese de que há uma relação entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e a construção da estrutura prototípica da sequência argumentativa se confirma. Inclusive, o mais importante, os dados nos revelam que crianças, mesmo em níveis escolares mais iniciais, concretizam essa estrutura em seus textos, o que corrobora a proposta de vários pesquisadores (Schneuwly, Dolz,

Brassart, entre outros) de que é possível efetivar uma prática pedagógica do ensino da argumentação em níveis escolares mais iniciais àqueles em que tradicionalmente a escola trabalha.

Para uma noção geral da ocorrência das proposições argumentativas da sequência argumentativa prototípica nos textos do *corpus* e checagem dos dados, segue a tabela abaixo:

Tabela 8: Relação geral da ocorrência das proposições argumentativas nos textos do *corpus*.

	Parg.0 (tese ant.)	Parg.1 (fatos)	Parg.2 (justif.)	Parg.3 (posição)	Parg.4 (cont.arg.)
2º ano		1	6	6	1
3º ano			20	20	1
4º ano			17	10	2
5º ano			19	19	5
5ªsérie		1	20	20	14
6ªsérie		4	20	20	10
7ªsérie	2	15	20	20	12
8ªsérie	1	3	20	20	14
1ºEM	8	14	20	20	14
2ºEM	12	19	20	20	15
3ºEM	1	5	20	20	13

A princípio, pode parecer que este é apenas mais um trabalho entre tantos que pesquisam a argumentação em textos escolares, mas acredito haver neste um diferencial, ou melhor dois: primeiro, a abrangência do *corpus* e a exposição dos dados do 2º ano do ensino fundamental I até o 3º ano do ensino médio, com exemplos explicitados de cada um dos níveis escolares; o segundo, diz respeito à outra hipótese que estabeleci para conduzir a pesquisa.

Minha segunda hipótese: a de que as categorias argumentativas têm relação com as fases de desenvolvimento cognitivo também se confirma. E esta relação parece ser mais “estreita” do que a estabelecida entre a estrutura argumentativa e os estágios de desenvolvimento.

As categorias argumentativas que englobam os argumentos *quase-lógicos*, os *baseados na estrutura do real* e os *que fundamentam a estrutura do real* têm características muito específicas. Os que fundamentam o real ou têm base nele são

argumentos calcados na realidade concreta e os quase-lógicos concretizam-se por meio de abstrações, as quais exigem esquemas mentais de indivíduos mais maduros cognitivamente.

Por isso, no ensino fundamental I, só houve casos de argumentos quase-lógicos do tipo probabilidade e no 2º ano nem isso, o que era de se esperar pois, nessa fase escolar, as crianças ainda não estão suficientemente preparadas para usá-los em seus textos.

Para uma noção geral da ocorrência das categorias argumentativas nos textos do *corpus* e checagem dos dados, segue a tabela abaixo:

Tabela 9: Relação geral da ocorrência de categorias argumentativas nos textos do *corpus*.

	POR LIGAÇÃO										D I S S.
	Quase-lógicos						Baseados no real		Fundam o real		
	Cd/lp	Id/De	Tr	Cp	Ic/Di	Prob	Suc	Coe	Ex	Illus	
2ºano							7				
3ºano						5	20		2		
4ºano						12	19				
5ºano						9	19				
5ªsérie	9			1	10	20	19		6		
6ªsérie	3	2	1	2	8	17	20		2		2
7ªsérie	8		1	1	11	19	20		2		1
8ªsérie	6	3		4	8	17	20		5		
1ºEM	7	1		1	9	19	19		1		2
2ºEM	10		1	2	8	19	20				
3ºEM	3	2	1	1	6	18	20		3		2

Espero que esta pesquisa sobre produção textual de alunos dos ensinos fundamental e médio possa contribuir de alguma maneira para uma orientação no sentido de se trabalhar a argumentação na escola. O trabalho com a argumentação necessita de estratégias diferenciadas para que se atinja, no mínimo, um bom nível de construção textual do discurso argumentativo.

5.3 CONSIDERAÇÕES

Bazerman (2006), como outros teóricos já apresentados nesta pesquisa, ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais como um conceito rico nos estudos linguísticos. Porém, alerta que esse trabalho não pode ser reduzido a uma pedagogia formal, que visa, apenas, às formas linguísticas.

Há muito se preconiza que o ensino da língua não pode se restringir ao estudo dos aspectos formais e gramaticais, mas sim contemplar a linguagem em seu aspecto de enunciado, de unidade que constitui um gênero. Precisa contemplar, portanto, situações de reflexão com atividades de análise linguística, as quais propiciam ao aluno “o pensar” a língua.

Como afirma Rosenblat (2001, p.201), se realmente queremos formar pessoas críticas, democráticas, donas de seu próprio dizer, precisamos criar, em sala de aula, situações de controvérsia, de polêmica, pois assim estaríamos construindo situações de produção das quais emergiriam os discursos argumentativos, cuja função deve ser preservada, quando usados como objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, deve-se preservar a discussão, o debate e possíveis soluções aos problemas.

Com relação à seção que trata dos aspectos linguístico-discursivos, pode-se dizer que foi uma consequência dos estudos realizados, afinal, exercendo a profissão há 26 anos, acredito que essa atitude seja compreensível. Portanto, a última questão não foi prioridade, mas uma complementação para detectar possíveis problemas que podem suscitar reflexões e busca de soluções.

Aproveitei uma situação única, pois não é sempre que se pode compor um *corpus* que contemple todos os anos/séries escolares. Para mim foi produtivo, pois já há tanto tempo trabalhando com alunos do ensino médio, pude ter uma visão geral do processo como um todo, inclusive pude analisar textos de alunos de faixas etárias com as quais nunca havia trabalhado.

Ter em mãos os textos de alunos do ensino fundamental I foi uma experiência ímpar e enriquecedora, aprendi muito e “entendi muito também”, entendi a que se deve boa parte de nossa frustração quando temos que avaliar os textos que, inevitavelmente, avaliamos.

Para finalizar, as palavras de Gustavo Bernardo:

“Escrever, por sua vez, é um movimento extremamente ativo, fazendo imagens, trazendo algumas do fundo e dando-lhes forma, trazendo outras do mundo e modificando-lhes a forma – na direção de um estilo pessoal.” (1985, p.12)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.M. (2001) *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

_____. (2004) [1999] *Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

_____. (2008) *A lingüística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2009a) Textualidade e sequencialidade: o exemplo da descrição. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: Edupe.

_____. (2009b) Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: Edupe.

_____. (2009c) Uma abordagem textual da argumentação: “esquema”, seqüência e frase periódica. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: Edupe.

BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BARROS, T. (2007) O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de seqüências argumentativas no texto de opinião. *Veredas on line* - Ensino – 2/2007, p. 101-117.

Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo071.pdf>>.

Acesso em 12/12/2011

BAZERMAN, C. (2006) *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.

BELLO, J. P. (1995) *A teoria básica de Jean Piaget*. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em 10/12/2011.

BRANDÃO, H. N. (2000) Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. MEC. MEC/SEMTEC. (1998) Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. MEC. SEF. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

BRASSART, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 90, 31-41.

_____. (1995). Elementos para uma didáctica de la argumentación em la escuela primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.25, 41-50.

BRONCKART, J. P. (2003) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC

COIRIER, P.; GOLDER, C. (1993) Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures. In: *European Journal of Psychology of Education*, vol. VIII, nº 2, 169-181.

COSTA, I. B. (2005) Gêneros textuais e tradição escolar. In: *Revista Letras*. Nº. 66. Curitiba: UFPR

CUNHA, T. C. (2010) *A nova retórica de Perelman*. Covilhã: LusoSofia: press.

DOLZ, J. (1996) Learning Argumentatives Capacities – A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*, n. 10, pp. 227-251.

ESPINDOLA, M.H. (2010) *Modo de organização do discurso argumentativo: uma proposta para a leitura de anúncios publicitários e embalagens de produtos*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

KOCH, I. G. (2002) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Contexto.

KRAUSE, G. Bernardo (1985) *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo.

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. (2006) Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. (ORG.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto.

MACHADO, A. R. (2005) A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2005) [2002] Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

OLIVEIRA, M. K. de (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

PÁDUA, G.L.D. (2009) A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista Facev*, n.2, p.22-25.

PÉCORA, A. (1983) *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1999) *Tratado da Argumentação, a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

PIAGET, J; MUNARI, A. (2010); tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

PINHEIRO, R; LEITÃO, S. (2007) Consciência da estrutura argumentativa e produção textual. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*, vol.23, n.4, 423-432.

POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

REBOUL, O. (2004) *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

RODRIGUES, R. H.(2005) Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

ROJO, R. (2001) Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras.

_____. (2005) Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

ROSENBLAT, E. (2001) Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras.

SANTOS, T.M.B. (2005) *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. 250 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SCHNEUWLY, B. (2004) Gêneros e tipo de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et alli). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. (2004) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et alli). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (2004) Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et alli). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SOUSA, K. M. de (2004) As regras de construção dos gêneros discursivos produzidos na escola. In: FERNANDES, C. A; SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios.

TOULMIN, S. E. (2003) *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.

VIGOTSKY, L. S. (1987) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WACHOWICZ, T. C. (2008) *Quando a semântica entra nos textos*. *Revista Eutomia* Ano I, nº 1.

Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1Volume1/linguistica-artigos/Teresa-Wachowicz.pdf>> Acesso em: 14/11/2011.

_____. (2010) *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: Ibpex.

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto-base do resumo exposto para exemplificar a sequência explicativa.

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Faça um resumo, de até 10 linhas, do texto abaixo.

Compro, logo existo

Templo de culto à mercadoria, o modelo do *shopping center*, como o conhecemos hoje, nasceu nos Estados Unidos na década de 1950. São espaços privados, objetivamente planejados para a supremacia da ação de comprar. O que se compra nesses centros, contudo, é muito mais do que mercadoria, serviços, alimentação e lazer. Compra-se distinção social, sensação de segurança e ilusão de felicidade e liberdade.

O *shopping center* é um centro de comércio que se completa com alimentação (normalmente do tipo *fast food*), serviços (bancos, cabeleireiros, correios, academias de ginástica, consultórios médicos, escolas) e lazer (jogos eletrônicos, cinema, Internet). Ali o consumidor de mercadorias se mistura com o consumidor de serviços e de diversão, sentindo-se protegido e moderno. Fugindo de aspectos negativos dos centros das cidades e da busca conjunta de soluções para eles, os *shopping centers* vendem a imagem de serem locais com uma melhor “qualidade de vida” por possuírem ruas cobertas, iluminadas, limpas e seguras: praças, fontes, boulevares recriados; cinemas e atrações prontas e relativamente fáceis de serem adquiridas – ao menos para os que podem pagar. É como se o “mundo de fora”, a vida real, não lhes dissesse respeito...

O que essa catedral das mercadorias pretende é criar um espaço urbano ideal, concentrando várias opções de consumo e consagrando-se como “ponto de encontro” para uma população seleta de seres “semiformados”, incompletos, que aceitam fenômenos historicamente construídos como se fizessem parte do curso da natureza. O imaginário que se impõe é o da plenitude da vida pelo consumo. Nesses espaços, podemos ocupar-nos apenas dos nossos desejos – aguçados com as inúmeras possibilidades disponíveis de aquisição. Prevalece a idéia do “compro, logo existo”.

Concluimos que esse mundo de sonhos que é o *shopping center* acaba reforçando nas pessoas uma visão individualista da vida, onde os valores propagados são todos relacionados às necessidades e aos desejos individuais – “eu quero, eu posso, eu compro”. Assim, colabora para uma deterioração do ser social e o retardamento do projeto de emancipação de seres mais conscientes, autônomos, prontos para a sociabilidade coletiva – que exige a capacidade da troca desinteressada, da tolerância, da relação verdadeiramente humana entre o eu e o outro, entre iguais e entre diferentes. Compreendemos que um ser social emancipado identifica as necessidades individuais com as da coletividade, sem colocá-las em campos opostos.

O *shopping center* híbrido representa hoje o principal lugar da “sociedade de consumo”, contribuindo para a sacralização do modo de vida consumista e alienado, um modo de vida em que há uma evidente predominância de símbolos como *status*, poder, distinção, jovialidade, virilidade etc. sobre a utilidade das mercadorias. O que se pode concluir é que o sucesso da fórmula atual do *shopping center* híbrido como lugar privilegiado para a realização da lógica consumista traz consigo o fracasso da plenitude do ser social, distanciando-o de qualquer projeto de emancipação e de humanização do ser humano. Como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade [1902–1987] no poema *Eu, etiqueta*: “Já não me convém o título de homem./ Meu nome novo é coisa./ Eu sou a coisa, coisamente.”

(Adaptado de PADILHA, Valquíria. A sociologia vai ao *shopping center*. *Ciência Hoje*, mai. 2007, p. 30–35.)

ANEXO 2 – Textos motivadores para a produção de textos dos alunos dos ensinos fundamental II e médio.

USO DO CELULAR NA ESCOLA

- **Atenção! Os textos que seguem sofreram adaptações.**

TEXTO 1.

<http://www.vooz.com.br>

Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Não?

Celulares devem ser proibidos em salas de aula? Em toda a escola, mesmo em intervalos? Se eles podem atrapalhar as aulas, podem também ser uma ferramenta útil. Veja argumentos dos dois lados e opine você também.

O uso de celulares em escolas deve ser proibido?

É mais um debate cujos dois lados têm seus fundamentos consideráveis e convincentes. Por um lado, o uso de celulares com televisores embutidos, câmeras, mp3 e pacote de dados vem “acabando” com as aulas, ao potencializar a distração dos adolescentes.

Há professores que acreditam que “celular prejudica o aprendizado e a socialização” e por vezes é utilizado com “má-fé”, pois é comum encontrarmos na internet professores “tirando caca do nariz”, “closes no bumbum da pobre docente que escrevia no quadro” ou “professores fazendo dancinhas estranhas”, que certamente não fariam se soubessem que um aluno esperto lhe filmara *pari passu*. Fora as famosas “colas nas provas” que ficaram mais fáceis de serem feitas com estes dispositivos. Games em sala de aula então...

Por outro lado, uma outra corrente defende que proibir celulares com alunos em sala de aula é “inconstitucional”, viola o direito de “ir e vir com seus bens”, a dignidade da pessoa humana e o direito pético à segurança, considerando que o equipamento pode ser utilizado em muitos casos para afastar riscos ou danos às pessoas ou terceiros.

Nos Estados Unidos, a Suprema Corte do Estado de Nova York proibiu que alunos levassem seus celulares a escolas públicas. A medida foi aprovada pelo Departamento de Instrução do Estado. Os pais protestaram junto à corte, alegando que filhos com celulares é igual a tranquilidade para os pais. É possível encontrar na web até opiniões mais ortodoxas, tachando a proibição de celulares nas escolas de uma “prática fascista”.

O Governo do Peru também já intenta medida restritiva semelhante. Na Europa, a França discute a proibição de celulares para menores de 12 (doze anos). A Itália, em 2007, proibiu que crianças usassem celulares em classes após a publicação em novembro de 2006 de um vídeo onde um aluno deficiente era espancado em sala por colegas.

Prestem atenção, crianças!

Já no Brasil, São Paulo foi o primeiro estado a proibir os equipamentos, com a rápida aprovação da Lei Estadual 12.730/2007, prescrevendo que “Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas”.

A lei foi regulamentada pelo Decreto número 52.625 de janeiro de 2008, que prevê que:

Artigo 2º - Caberá à direção da unidade escolar:

I - adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização;

II - disciplinar o uso do telefone celular fora do horário das aulas;

III - garantir que os alunos tenham conhecimento da proibição.

Não bastasse a estranha iniciativa paulista, no âmbito federal, temos o adiantado Projeto de Lei 2246/2007 que tramita na Câmara dos Deputados, de autoria do Deputado Pompeu de Mattos (PDT-RS). Em breve, se aprovado, todo o país deverá cumpri-la.

Minha opinião sobre o assunto?

Restringir totalmente os celulares aos adolescentes em quase um terço do tempo de suas vidas é descaracterizar-lhes, agredindo fortemente as premissas que embasam sua geração, a geração do hipertexto, a geração digital. É hora de pensar as novas tecnologias na escola não como inimigos, mas como ferramentas pedagógicas.

Evidentemente, entendo ser mais que absurdo o discente que “atende celular em sala de aula”, o “aluno que assiste TV em sala de aula”, ou “que fica ouvindo mp3 enquanto o professor está laborando arduamente explicando os conteúdos”. Agora, de tais condutas a restringir o uso por completo dos equipamentos, não vejo proporcionalidade.

Ora, talvez o legislador tenha esquecido que os celulares têm um botão desliga! Ou que existe algo chamado “vibracall”! Pronto, não está “em uso!”.

Em síntese, entendo que ambas as correntes têm seus prós e contras, penso, sim, que determinadas condutas de alunos são altamente reprováveis, mas convenhamos, o Estado tem assuntos mais importantes para fazer do que ficar expedindo leis com 3 (três) artigos. Tal tema bem que poderia ficar a cargo do Regimento Interno das Escolas, como assevera a Lei de Diretrizes e Bases. Assim, as escolas deverão revisar seus regimentos a respeito das novas tecnologias, com bom senso (lembrando-se sempre que o celular tem um botão “power”).

É preciso que se aprenda. Não se pode lutar contra as características de uma geração, não se pode lutar contra a tecnologia. A conversação está apenas começando e gostaria de ouvir a responsável e inteligente opinião dos leitores.

Edição: Redação Vooz | **Fonte:** UOL

TEXTO 2.

<http://www.educarede.org.br>

08/12/2009

Pelo celular...lá na escola!

Claudemir Edson Viana

Sônia Bertocchi

Atenção: desligar e guardar os celulares. Celular na escola? Pode?

Tem causado grande polêmica a criação de leis municipais e estaduais que propõem proibições para o uso do celular nas escolas. Nas redes de ensino onde isto já é praticado, justifica-se que só mesmo com a proibição legal garante-se a autoridade do professor que, desta forma, amparado pela lei, pode se fazer respeitar durante suas aulas, proibindo o uso do celular. “Celular na escola, não!”, ou como dizem os não tão radicais, “celular durante a aula, não!”.

Mas por que mesmo não pode? O vilão da vez

Para responder a esta pergunta, sataniza-se o equipamento, o celular, e destaca-se o quanto os alunos, crianças e jovens, envolvem-se por tudo o que esta tecnologia de informação e comunicação possibilita, deixando assim de se interessarem pelas aulas dos seus professores. Então, neste caso, a opção melhor é mesmo proibir, censurar, pois se trata de uma concorrência desleal, argumenta a maioria.

No entanto, com este tipo de censura, perde a educação e perde a sociedade. Sérgio Amadeu, pesquisador de Comunicação Mediada por Computador e da Teoria da Propriedade dos Bens Imateriais, diz que “*não tem sentido você proibir que os estudantes tenham acesso a um meio de comunicação que cada vez mais vai adquirir importância na sociedade. Ao contrário, se a gente tem problemas do uso indevido nas escolas, esse é um bom lugar para ensinar como as pessoas devem se portar com o celular*”. Amadeu ainda ressalta: “*Se existem algumas coisas ruins, como por exemplo, a pessoa usar o celular para fazer um joguinho em sala de aula ou para fazer ligações, isso requer uma postura da escola em relação aos alunos. Se é impossível ensinar um comportamento de uso de celular a um estudante, o que será possível?*”.

A professora Andrea Guimarães Phebo complementa: *"A lei só vê um lado da questão: o lado da falta de educação e desrespeito da utilização. Se os próprios educadores não tiverem um olhar diferenciado sobre como podem transformar a ferramenta celular de "vilão" em "mocinho", a lei continuará impedindo que este instrumento tecnológico de múltiplas funções possa se transformar em ferramenta didática".*

TEXTO 3.

E você? O que acha da proibição dos aparelhos eletrônicos na escola?

Comentários:

Leca disse...

Sou completamente a favor da proibição...porque a maioria das pessoas não tem bom senso...acho um desrespeito aluno falando ao celular...ou escutando música durante a aula...pô...não quer estudar...não está interessado...não atrapalha ... beijos

Leca 31 de março de 2010 20:41

Bauru disse...

Leca, obrigado pela visita. Concordo contigo. Não há bom senso por parte de quem quer usar o celular dentro da sala de aula. É estranho notar que em outras situações como teatro ou júri, as pessoas desligam rapidamente todos os aparelhos e não questionam ninguém sobre poder ou não usar. Pior é que nem adianta coibir pedindo o objeto para o aluno e entregá-lo para os pais, pois os mesmos entregam nas mãos do aluno na nossa frente. Isso sem contar os pais que ligam no celular do filho durante a aula. Como se vê, começa em casa. Mais uma vez, obrigado pela visita e volte sempre. 31 de março de 2010 21:08

eduardomps disse...

O grande problema é exatamente a maturidade, que a grande maioria, se não todos, desses alunos ainda não tem. Vejo o exemplo no meu curso, ciência da computação na Federal de SP, onde muitos "marmanjos" ainda ligam notebooks na aula para ficar no msn e em joguinhos, enquanto outros os utilizam apenas o mínimo necessário, para anotações digitais e uma ou outra pesquisa durante uma aula.

Enfim, há que se ter bom senso do momento adequado para se utilizar esse tipo de aparelho, infelizmente a proibição é a única via que resta nesse caso. 31 de março de 2010 21:16

crazyseawolf disse...

Meu colega, o problema não é proibir, e sim punir. Aqui em Sampa, é proibido mas os alunos tiram sarro da sua cara porque nunca "pega nada".

De que adianta uma lei se não tem punição? 31 de março de 2010 21:27

Imprença Blog disse...

Bauru,

Acho que você mistura duas coisas que, ao meu ver, devem ser vistas de forma separada. Celular em sala de aula não traz benefícios (a não ser que o educador o utilize a seu favor, com aulas, etc.).

Mas é diferente de dizer "Celular na escola deve ser proibido".

Na sala de aula penso que é uma discussão mais simples, mais fácil, deve ser proibido e ponto final. Mas na escola estamos interferindo em outros aspectos mais privados, pessoais dos estudantes, aspectos que não deveriam, ao meu ver, ser tratados com proibição...

TEXTO 4.

<http://www.santadoroteia-rs.com.br>

O uso de celular na escola

(...) Sobre este aspecto, falaremos do aparelho celular, que reconhecemos ser importante. Segundo alguns pais, é o meio mais eficaz para monitorar a trajetória dos filhos, no

entanto, sem orientação de vida de seu uso, tem se constituído motivo de muitas reclamações de dirigentes de estabelecimentos de ensino.

O prejuízo é observado quando os alunos se distraem em sala de aula acessando internet, ouvindo músicas, fazendo e/ou recebendo ligações, enviando torpedos, divertindo-se com jogos, etc. Outro fator preocupante é a cola eletrônica, usada por muitos alunos, que se sentem fortalecidos por burlar a vigilância dos professores, prejudicando toda a finalidade da avaliação. Estas ações muito contribuem para a dispersão do aluno, comprometendo assim as atividades de sala de aula.

Outro aspecto prejudicial que tem surgido é o furto desses aparelhos no espaço escolar, criando toda uma situação constrangedora, que foge à responsabilidade da escola apurar, uma vez que o celular não é recurso necessário às atividades desenvolvidas pela escola, assim sendo, não deve a escola ter responsabilidade por perda de objetos que não fazem parte dos materiais por ela utilizados.

Enfim, tem sido comum a proibição pelas escolas do uso de celular.

No entanto, muitos alunos insistem em utilizá-lo, mesmo a escola disponibilizando o serviço de comunicação quando do surgimento de uma urgência. Cabe então aos pais orientar os filhos quanto à obediência às normas e regras construídas pela escola, pois estas se justificam pela necessidade da convivência harmoniosa no espaço escolar, contribuindo assim para o alcance de suas finalidades educacionais.

Conforme noticiado no programa Fantástico, no dia 2 de setembro de 2007, este mesmo entendimento tem sido preocupação em outros Estados da Federação, a exemplo de São Paulo em que tramita na Assembléia Legislativa projeto de lei, proibindo a utilização de celular na escola.

Paulo Silvestre Avelar Silva
Promotor de Justiça da Educação

- **Proposta de produção textual**

Redija um texto em que você se posicione sobre o seguinte tema: ***Proibição de celulares nas escolas: você concorda? Sim? Não?***

Seu texto deve apresentar:

- mínimo: 6 linhas; máximo: 10 linhas.
- uma posição clara sobre o tema proposto, com argumentos que a justifiquem.

ANEXO 3 - Texto motivador para a produção de textos dos alunos do ensino fundamental I.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO
ENSINO FUNDAMENTAL 1

Para a atividade de produção de texto, criar uma situação hipotética: inventar uma história relacionada ao uso do celular em sala de aula.

Professora para alunos:

Eu gostaria de saber a opinião de vocês sobre uma situação. Vocês vão escrever essa opinião para mim.

Vamos imaginar: eu estou explicando um conteúdo muito importante, vocês estão em silêncio, prestando atenção. De repente, um celular toca no meio da aula, pois um amiguinho trouxe seu aparelho para a sala.

O que você pensa sobre essa situação toda?

Professoras:

Não é necessário que o aluno escreva muito. Para as séries mais iniciais, bastam 2 linhas. Só preciso fazer uma análise de como eles argumentam, que recursos utilizam para fazer isso. Não se preocupem com erros ortográficos ou outros problemas, deixem que os alunos escrevam espontaneamente.

Muito obrigada!

Josélia